

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika õppekava

Helen Luik
HOOLDUSKLASSIS KASUTATAVAD ÕPPEMEETODID
Magistritöö

Juhendaja: Kristel Palgi
Kaasjuhendaja: Kaja Pastarus

Läbiv pealkiri: Õppemeetodid hooldusklassis

KAITSMISELE LUBATUD
Juhendaja: Kristel Palgi (MA)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaasjuhendaja: Kaja Pastarus (MA)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marvi Remmik (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Eesti- ja võõrkeelne resümee

Hooldusklassis kasutatavad õppemeetodid

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada, missuguseid õppemeetodeid teavad ja kasutavad Eestis hooldusklasside õpetajad. Uurimuses osalesid pedagoogid 19 koolist, kus õpetatakse õpilasi hooldusõppe õppekava järgi. Uurimuse läbiviimise vahendiks oli poolstruktureeritud ankeetküsimustik hooldusklasside õpetajatele. Küsitlusele vastas 30 õpetajat. Analüüsi tulemuste põhjal saab väita, et uuringus osalenud pedagoogid teavad ja oskavad kasutada enda hinnangul piiratud hulgal õppemeetodeid ning kasutatavate meetodite rakendamise oskus on ebaühtlane. Õppetööks sobiva meetodi valikul lähtuvad pedagoogid õpilase arengutasemest ja individuaalsusest. Koostööd meetodi valikul tehakse eelkõige füsioterapeudi, lapsevanema ja eripedagoogiga. Õpetajate vastustest selgus, et hooldusõppe teematikat puudutavaid koolitusi on vähe ning õpetajad vajaksid praktilisi koolitusi 1) õppemeetoditest, 2) klassiruumi kohandamisest hooldusõpilasele sobivaks, 3) õppevahendite loomisest, 4) autismispektri häirest, 5) laste enesevigastamise ja vägivallaga seotud teemadel. Käesoleva uuringu tulemuste analüüsi alusel võib kokkuvõtvalt väita, et Eestis on hooldusõppes probleemiks vähene teadlikkus erinevatest õppemeetoditest ning nende rakendamisest, vastavasisusliste eestikeelsete materjalide vähesus ning ebapiisav koolituste arv.

Märksõnad: õppemeetodid, hooldusõpe, raske ja sügav intellektipuu

Teaching methods in the education of students diagnosed with having severe to profound intellectual disabilities

The aim of this study was to establish the number of teaching methods that are known and practiced by teachers in Estonia in educating students who have been diagnosed with having severe to profound intellectual disabilities. The total number of the schools participating in the research was 19, of which all are following the curriculum that is aimed at teaching students with such disabilities. A semi-structured questionnaire was used to carry out the survey. There were 30 teachers who answered the questions. As a result of the analysis it can be determined that in the opinion of teachers, their knowledge and the use of the teaching methods are limited and the skills to implement the various methods is uneven. Teaching activities are based on the selection of a suitable method where student's level of development

and individuality is considered. The choice of a method is preferred to be discussed between the physiotherapist, special education teacher and the parents. Teachers' responses revealed that there are not sufficient courses available relating to the topic and there is a demand for practical courses in the areas such as 1) teaching methods, 2) adapting the classroom while considering the individuality of a pupil, 3) teaching tools, 4) autism spectrum disorders, 5) children's self-harm and violence-related topics.

Analysis of the results of this study can be summarized under the claim that there is a lack of awareness of different teaching methods and their implementation in the education of students diagnosed with having severe to profound intellectual disabilities. There is also a shortage of information available in Estonian language and the teachers also receive insufficient training.

Key terms: teaching methods, special education, severe to profound intellectual disability

Sisukord

Sissejuhatus	5
Terminite intellektipuue, vaimupuue ja/või vaimne alaareng kasutamine.....	6
Raske ja sügav intellektipuue ning liitpuue	7
Raske ja sügava intellektipuudega laste areng ja õpetamise põhimõtted	8
Hooldusklassis kasutatavad õppemeetodid	11
Soome uuring hooldusõppes kasutatavate õppemeetodite kohta	21
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	23
Metoodika	24
Tulemused	25
Üldinformatsioon õpilaste ja õpetajate kohta.....	25
Hooldusklassis kasutatavad õppemeetodid.....	30
Hooldusklassis kasutatavate õppemeetodite alane koolitus.....	38
Arutelu	43
Autorsuse kinnitus	49
Kasutatud kirjandus	50
Lisa 1	
Lisa 2	
Lisa 3	

Sissejuhatus

2010. aastal võeti Eestis esmakordselt riiklikul tasandil vastu hooldusõppe õppekava (põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava lisa 3 hooldusõpe (RT I, 28.12. 2010, 14)), mille alusel õpetatakse raske ja sügava intellektipuudega õpilasi. Raske intellektipuudega õpilased võivad jõuda oma kognitiivses arengus 6-7 aastase eakohase arenguga lapse tasemele, sügava intellektipuudega õpilaste kognitiivne areng jääb 0-2 aastase lapse tasemele. Neil lastel on olulisi motoorikahäireid, koordineerimise probleeme ja/või muid kaasnevaid puudeid. Nad on võimelised vaid väga algelistes vormides suhtlema, vähesel määral või üldse mitte hoolitsema oma põhivajaduste eest ning vajavad pidevat abi ja hooldust.

Hooldusõppe õppekavas (RT I, 28.12. 2010, 14) on õpilaste arendamise põhieesmärk (punkt 1.2) sõnastatud järgmiselt:

„Arendamise eesmärk on aidata kujuneda kodanikul, kes vastavalt oma arengutasemele õpib tajuma oma keha, märkab ja oskab õpitud moel märku anda oma põhivajadustest ja soovidest ning oskab oma võimete piires neid kas iseseisvalt või abiga rahuldada; omandab ja oskab kasutada verbaalseid, mitteverbaalseid ja/või alternatiivseid kommunikatsioonivahendeid oma võimete piires“.

Põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava lisa 1 (lihtsustatud õpe) ja lisa 2 (toimetulekuõpe) (RT I, 28.12. 2010, 14) järgi, tuleb iga lapse arengu toetamiseks rakendada temale sobilikke eripedagoogilisi meetodeid. Hooldusõppe õppekavas pole täpsustust, missuguseid meetodeid õpilase õpetamisel ja arendamisel tuleks rakendada.

Raske ja sügava intellektipuudega õpilasi õpetatakse tegevusvaldkondade kaupa kolmel arengutasemel (RT I, 28.12. 2010, 14), toetudes õpilase sensormotoorsele arengule. Igal arengutasemel on püstitatud õppe- ja kasvatuseesmärgid ning uuele arengutasemele üleminek on võimalik eelmise arengutaseme pädevuste omandamisel. Kuna igal arengutasemel on õpetuse rõhuasetused erinevad, siis võib eeldada, et õpilaste arendamiseks kasutatavad õppemeetodid tasemeti muutuvad.

Eestis on hooldusõppe valdkonda seni vähe uuritud. Üldse ei ole uuritud hooldusõppes kasutatavaid õppemeetodeid. Enne 2010. aasta Kontu ja Pirttimaa (2010) poolt läbiviidud küsitlust, ei oldud ka Soomes üleriigiliselt uuritud raske ja sügava intellektipuudega õpilaste õpetamiseks mõeldud õppemeetodite tundmist ja kasutamist õpetajate seas. Soome uuringust selgusid meetodid, mida kasutasid ja teadsid õpetajad kõige enam. Uuringu tulemuste järgi oli

Soome õpetajatele väljakutseks sügava ja raske intellektipuudega õpilastele sobivate õppemeetodite valimine meetodite rohkuse tõttu.

Võttes aluseks Soome uuringu, võib prognoosida, et ka Eestis on õpetajate jaoks problemaatiline hooldusõpilastele sobivate õppemeetodite valik ja meetodite kasutamise oskused.

Käesoleva lõputöö põhieesmärk on selgitada, missuguseid õppemeetodeid teavad ja kasutavad Eesti hooldusklasside õpetajad. Lisaeesmärgiks on teada saada, kuidas saavad pedagoogid infot meetodite olemasolu ja kasutamise kohta ning kas õpetajatel on vajadus õppemeetodeid ja nende rakendamist tutvustavate täiendkoolituste järele. Tööle püstitatud eesmärkidest tulenevad uurimisküsimused:

1. Missuguseid õppemeetodeid teavad hooldusklasside õpetajad?
2. Missuguseid õppemeetodeid kasutavad hooldusklasside õpetajad erineval arengutasemel olevate õpilaste õpetamisel?
3. Kuidas õpetajad põhjendavad erinevate meetodite valikut?
4. Kust saavad õpetajad informatsiooni erinevate meetodite kasutamise kohta?

Uurimuse tulemusi on võimalik kasutada täiendõppe planeerimiseks.

Terminite intellektipuue, vaimupuue ja/või vaimne alaareng kasutamine

Ameerika intellekti- ja arenguhäirete ühendus (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD (s.a.)) võttis mõiste intellektipuue kasutusele 2010. aastal. AAIDD (s.a.) kodulehel on kirjas: „Mõiste intellektipuue hõlmab samu isikuid, kellel varem oli diagnoos vaimupuue. Kuigi intellektipuue on eelistatum termin, võtab aega, enne kui antud mõistet hakatakse kasutama ühtemoodi õigusaktides, regulatsioonides või näiteks organisatsioonide nimedes“. Bayat (2012) leiab, et mõiste intellektipuue kõlab positiivsemalt kui vaimupuue.

Eestis on paralleelselt kasutusel mitu erinevat terminit. Erinevates valdkondades kasutatakse sünonüümidenä mõisteid *intellektipuue*, *vaimupuue* ja *vaimne alaareng*. Terminit *intellektipuue* hakati koolisüsteemis kasutama koos uue põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega, mis jõustus 01.09.2010.a (RT I 2010, 41, 240). PGSi alusel välja antud põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava (RT I 28.12.2010, 14), vastu võetud 16.12.2010, § 1 lg 1 kehtestab põhihariduse standardi *intellektipuudega* õpilastele. Varasemas, alates 1993. aastast kehtinud PGSs (RT I 1993, 63, 892, kehtetu alates 01.09.2010), oli kasutusel termin *vaimupuue*. Kuni

01.01.2011 kehtinud põhikooli lihtsustatud riiklikus õppekavas (RTL 1999, 70, 907) olid paralleelselt kasutusel mõisted *vaimupuue*, *arengupuue* ja *vaimne alaareng*. Tänapäeval on Eesti koolisüsteemis peamiselt kasutusel termin *intellektipuue*. Koolieelsete lasteasutuste puhul on aga jätkuvalt kasutusel mõisted *vaimupuue* ja *vaimne alaareng* (Koolieelse lasteasutuse seadus (RT I 1999, 27, 387); § -s 7 (vaimne alaareng) ja § 14 (vaimupuue)). Eesti Vaimupuudega Inimeste Tugiliit (s.a.) kasutab endiselt terminit *vaimupuue*. Meditsiinisüsteemis on kasutusel termin *vaimne alaareng* (RHK-10, 1996).

Käesolevas töös kasutatakse sõltuvalt allikast ning autorist mõisteid *intellektipuue*, *vaimupuue* ja *vaimne alaareng* sünonüümidenä. Töö kirjutaja kasutab töös enda arvamuste ja mõtete lisamisel mõistet *intellektipuue*.

Raske ja sügav intellektipuue ning liitpuue

Neare (2009) kirjutab, et vaimupuudega laps on püsivate tunnetusprotsesside hõlvetega laps, mis on tingitud peaaegu orgaanilistest kahjustustest. Orgaanilise kahjustuse tõsidusest ja toimimise ajast sõltub suuresti vaimupuude raskus- või sügavusaste. Mida varasemas aju arengujärgus toimus kahjustus, seda raskem on lapse arengu mahajäämus. Vaimupuuet klassifitseeritakse 6. alamrühma: kerge (F70), mõõdukas (F71), raske (F73), sügav (F74), täpsustatud (F78) ja täpsustamata (F79) vaimne alaareng (RHK-10, 1996). RHK-10 (1996) määratluse järgi on raske ja sügava vaimupuudega isikuil olulisi motoorikahäireid, liikumiseraskusi, koordinatsiooni probleeme või muid kaasnevaid puudeid, mis viitavad kesknärvisüsteemi kliiniliselt olulistele kahjustustele või arengu häirele. Raske intellektipuudega isikute intelligentsuskvoot (IQ) jääb vahemikku 20 - 40 (Känd, 2010; Farrell, 2009; RHK-10, 1996; Brimer, 1990). Sügava vaimupuudega isikute intelligentsuskvoot (IQ) on alla 20 - 25 (Bayat, 2012; Känd, 2010; RHK-10, 1996). Farrell (2009) rõhutab siiski, et IQ ei ole ainus vaimupuude näitaja ja IQ väärtusi tuleb tõlgendada ettevaatlikult. Brimeri (1990) arvates ulatub raske vaimupuudega isikute vaimne vanus umbes 1/3 kuni 1/5ni nende kronoloogilisest vanusest. Need isikud võivad jõuda oma kognitiivses arengus 5-6 aastase lapse tasemele (Farrell, 2009). Piaget arenguteooria järgi eeloperatiivsesse faasi (kuni 7 aastat) (Känd, 2010). Sügava vaimupuudega isikute vaimne vanus on Brimeri (1990) järgi vähem kui 1/5 nende kronoloogilisest vanusest. Nende laste oskused ja teadmised jäävad oluliselt alla 5-6 aastaste laste tasemele (Farrell, 2009). Känd (2010) täpsustab, et sügava intellektipuudega inimese kognitiivne areng jääb 0–2 aastase lapse arengu tasemele, seega

Piaget arenguteooria järgi sensormotoorsesse perioodi. Sügava vaimupuudega isikud reeglina sellelt arengutasemelt edasi ei arene (Farrell, 2009).

Raskele ja sügavale vaimupuudele lisandub sageli mingi lisapuue (Kõrgesaar, 2002; Neare, 2009). Kõige sagedamini on kaasnevaks puudeks ajuhalvatuse tagajärjel tekkinud tserebraalparalüüs (PCI), mis on lapsele tõsiseks liikumispuudeks. Sageli on puudulik nägemis- ja/või kuulmisvõime või on laps täiesti kõnetu. Kaasneda võivad ka neuroloogilised, pervasiivsed häireid (Neare, 2009). Seetõttu on otstarbekas käsitleda raske ning sügava vaimupuudega lapsi pigem kui liitpuudega lapsi (Kõrgesaar, 2002; Neare, 2009). Lisapuue ei ole ainult teatud kindla tegevuse või oskuse arengut pidurdav, vaid see mõjutab sageli lapse kogu arengut. Mida enam on lapsel lisapuudeid, seda suuremaks kasvab risk, et ta ei ole võimeline täielikult kasutama olemasolevat vaimset potentsiaali (Vaimupuudelaste õpetamise ... I osa, 1995).

Raske ja sügava intellektipuudega laste areng ning õpetamise põhimõtted

Raske ja sügava intellektipuudega lapsed arenevad samamoodi nagu tavalapsed, kuid tunduvalt aeglasemalt ning nende arengut võivad pidurdada kaasuvad puuded või arenguks mittesobilik keskkond (Farrell, 2009). Raske ja sügava intellektipuudega õpilasi õpetatakse Eestis põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava lisa 3 hooldusõpe (RT I 2010, 14) järgi. Õppe- ja kasvatuseesmärkides (punktis 1.1) on märgitud : „*Hooldusõppe põhiülesanne on sügava ja raske intellektipuudega lapsel olemasolevate funktsioonide ja oskuste säilitamine ja arendamine, et tagada harjumuspärase keskkonnas tema potentsiaalile vastav järjest iseseisvam toimimine*“.

Häidkind ja Kuusik (2009) kirjutavad, et lapse iseseisev toimetulek suureneb ning abivajadus väheneb, kui keskkond on tema arengut toetav ja stimuleeriv. Arendustegevuses on kõige olulisem tugineda lapse vaimsele vanusele ja seada jõukohased eesmärgid. Seejärel tuleb konkretiseerida arendamist vajavad valdkonnad ja oskused ning luua koos spetsialistidega õpetamise süsteem: valida meetodid ja vahendid.

Vastavalt hooldusõppe õppekavale (RT I 2010, 14) toetub raske ja sügava intellektipuudega õpilaste õpetamine sensomotoorsele arengutasemele. Õpetus toimub tegevusvaldkondade kaupa: kommunikatsioon, motorika, kognitiivsed ja sotsiaalsed oskused.

Kommunikatsiooni areng. Raske ja sügava vaimupuudega lapse nii mittevokaalse kui vokaalse kõne areng järgib 0-2 aastase lapse kõne arengut. (Vaimupuudelaste õpetamise III

osa, 1995). Nende seas on lapsi, kes võivad ebamääraselt saada aru teiste inimeste kõne sisust ning mõista lihtsaid korraldusi ja küsimusi (RHK-10, 1999; Neare, 2009; Vaimupuudelaste õpetamise III osa, 1995; Väljataga, 2009). Teised jälle tajuvad ja orienteeruvad ainult partneri hääle toonis, valjuses, kõrguses (Väljataga, 2009). On lapsi, kes on omandanud üksikuid sõnu, kuid ka neid, kes on võimelised ainult mitteverbaalselt suhtlema (Brimer, 1990; Farrell, 2009; Mednick, 2007; Neare, 2009). Reeglina on raske ja sügava intellektipuudega lapsed siiski kõnetud (Brimer, 1990; Häidkind, Kuusik 2009; Mednick 2007), seega on oluline neile mitteverbaalse ja mittevokaalse väljenduse õpetamine (Vaimupuudelaste õpetamise III osa, 1995).

Kommunikatsiooni valdkonna arendamisel on esmane luua lapsega emotsionaalne suhe. Seejärel leida tegutsemistase, millelt oleks mõistlik alustada. Õpetaja peab meeles pidama, et laps ei hakka suhtlema, kui tal ei ole selle järele vajadust - mõjutada, valitseda või allutada keskkonda. Läbi probleemide lahendamise ja lapsega suhtlemise õpetatakse samaaegselt kommunikatsioonivõtteid: esimesena peab laps aru saama signaalidest või mõistma, et mingi ese tähendab teatud tegevust, siis võib ta hakata ärritajale eesmärgipäraselt vastama. Järgmisel etapil osutab või sirutab laps end väljendades millegi poole, andes nii märku, mida ta tahab. Pärast seda on ta võibolla valmis õppima sümboleid, näiteks pilte ja viipeid. Selleks peab laps passiivselt aru saama, mida ta ümber iga päev kasutatavad sõnad või muud väljendusviisid tähendavad. Kui lapsel on potentsiaali kasutada verbaalset kommunikatsiooni, alustatakse artikulatsiooniaparaadi ettevalmistamist. Seejärel tulevad kõneharjutused, väljenditest arusaamine ning lõpuks lapse eneseväljendus (Vaimupuudelaste õpetamise III osa, 1995).

Motoorsete oskuste areng. Neuroloogiline kahjustus põhjustab raske ja sügava intellektipuudega isikutel tihti raskeid motoorseid probleeme (Bayat, 2012). Ühiseks jooneks on nii ala- kui ka ülajäsemete funktsioonide alaareng: enamus neist isikuist ei suuda iseseisvalt istuda, kõndida ega liikuda või on tugevasti piiratud liikumisvõimega (Mednick, 2007; Neare, 2009). Nende seas on lapsi, kes on võimetud kontrollima oma põie ja pärasoole tegevust (RHK-10, 1996). Sügava puudega lastel puuduvad sageli mitmed vajalikud refleksid (nt hingamis-, neelamis-, haaramisrefleks). Puuduliku peenmotoorika tõttu ei arene neil lastel eneseteeninduse oskusi. Esemelise tegevuse tase on äärmiselt madal: raskusi esineb esemete haaramisel, käes hoidmisel ning ühest käest teise tõstmisel. Liigutused on aeglased, kannatab täpsus, käehoid on ebakindel või liigutus katkeb, sest lihaste jõud on nõrk. Peenmotoorika

kahjustus raskendab ka kõnemotoorika kujunemist, mille puudulikkuse tõttu tuleb kõnesse vähe ja halvasti häälikuid (Mednick, 2007; Neare, 2009).

Motoorsed harjutused jagatakse vastavalt: keha tundmine, üldmotoorika, peenmotoorika ja kätekoordinatsioon. Iga osa juures valitakse eesmärgid vastavalt õpilase motoorsele arengule ning nendeni jõudmiseks kasutatakse tegevusanalüüsi (ülesande jagamist osadeks). Harjutamisel tuleb kasutada loomulikke, lapse igapäeva eluolu toimingutega liituvaid olukordi ja tegevusi nagu näiteks riietumine, söömine, pesemine, õues käimine, retked kooli ümbrusesse, WC-s käimine, mähkmete vahetamine, ratastooli ja voodisse tõstmine (Vaimupuudelaiste õpetamise ... I osa, 1995).

Kognitiivsete oskuste areng sõltub sotsiaalsest keskkonnast. Sõltuvus on seda suurem, mida raskem on lapsel saada ja vastu võtta informatsiooni iseendast ning ümbritsevast keskkonnast. Raskuste põhjusteks on piiratud aistingute tekkimine ja/või nende puudulik korrastatus ajus vastavate keskuste kahjustustest tingitult ning kogemuste puudumine. Lastel nägemis-, kuulmis-, kompimis-, haistmis- ja maitsmisaistingud on ebatäpsed, laialivalgunud ning ei tekita kuigi palju ega õigeid tajukujutlusi (Farrell, 2009; Neare, 2009; Vaimupuudelaiste õpetamise ... II osa, 1995). Känd (2010) kirjutab, et seosed tekivad kogemuste kordumise tagajärjel (maitse, haaramine, jne). Raske ja sügava vaimupuudega lapse ruumikäsitus piirdub lähiümbrusega, mida ta näeb ning kogeb siin ja nüüd. Ajamõisted piirduvad lähituleviku etteaimamise ja ootamisega. Vahel küll õpib õpilane mõistma pikemate ajalõikude tähendust ja mõistma näiteks nädalarütmi. Lühiajalise mälu arenematus tõttu ei suuda nad meeles pidada mitut informatsiooniühikut korraga ning mõtlemisprotsessi suurimad raskused seisnevad võimes analüüsida ja kasutada sümboleid (Vaimupuudelaiste õpetamise ... IV osa, 1996).

Õppeprotsessis on eesmärgiks aistingute aktiveerimine, et õpilasel oleks eeldusi saada teadmisi iseendast (sh oma kehast) ja ümbritsevast. Kõigepealt tuleb välja selgitada, mil määral laps mingit meelekanalit kasutab. Et meeltetegevuste arendamine õnnestuks on vaja anda süsteemselt selgeid ja tugevaid ärritajaid, mis eristuksid väiksematest. Samuti tuleb last juhtida toimima ja tegema tähelepanekuid ümbritsevast maailmast. Seejuures on oluline teada, et raske ja sügava vaimupuudega lapse puhul ulatub maailm sama kaugemale kui ta käedki. Seega peaks näiteks ruumi mõiste ja esemete ruumiomaduste tutvustamine algama just sellelt kauguselt. Igapäevane rutiin aitab õpilasel toimida omas maailmas ning moodustada mingisugusegi ajamõiste (Vaimupuudelaiste õpetamise ... IV osa, 1996).

Sotsiaalsed oskused on tihedalt seotud muude tegevusalade arenguga. Nimetatud oskused arenevad üksikisiku ja ümbritseva keskkonna vahelises vastastikuses mõjutuses. Raske ja sügava vaimupuudega laps on sõltuvuses täiskasvanust, kes tegutseb tema põhitarvete rahuldajana, pakkudes turvatunnet ning vastastikust emotsionaalset suhtlemist. (Vaimupuudelaste õpetamise ... IV osa, 1996). Raske ja sügava vaimupuudega lapse mäng on väga primitiivne. Neare (2009) kirjutab, et neil lastel puudub iseseisev mänguasja(de) valiku oskus ja nad on valikus inaktiivsed ning vajavad intensiivset suunamist. Põhiliselt sooritavad nad lokomotoorseid tegevusi mänguasja või mõne esemega. Lapsed on mängu juures apaatsed, ei saada oma tegevust kõnega, ei püüdle täiskasvanu või teiste lastega koosmängule, samuti ei räägi nad oma mängust.

Sotsiaalseid oskusi õpetatakse kõikides igapäevaolukordades. Õppimise eelduseks on turvatunde loomine: sügavad ja soojad inimsuhted, püsiv ja selge ümbrus. Arengu toetamiseks ja minakäsitluse tekkimiseks peab esitama lapsele aina uusi ja suuremaid ootusi. Õpetust on vaja planeerida nii, et laps saaks võimalikult palju positiivset tagasisidet ja kogemust. See eeldab eesmärkide jagamist väikesteks osaoskusteks. Alustada tuleb sellest, millega laps hakkama saab ja koheselt tulemust näeb (Vaimupuudelaste õpetamise ... IV osa, 1996).

Raske ja sügava vaimupuudega isikud vajavad abi kõigis arenguvaldkondades (Farrell, 2009; Mednick, 2007) ning püsivat toetust terve oma elu (Bayat, 2012). Kõige olulisemateks arendustegevuse suundadeks nende laste korrektsioonis on töö motoorsete, eneseteeninduse ja sotsiaalsete oskuste, sh mängu (mänguasjade tutvustamine, mängu loomine) kujundamisel ja kõnega oma tegevuste saatmisel (kui õpilane ise ei räägi, saadab tema tegevusi ja mängu kõnega täiskasvanu) (Neare, 2009).

Hooldusklassis kasutatavad õppemeetodid

Meetodi all mõistetakse üldjuhul tegevusviisi õppe- või kasvatusesmärgi saavutamiseks. Erinevate õppe-eesmärkide saavutamine nõuab sageli mitmesuguste õppemeetodite rakendamist. Õppemeetodite valiku teeb raskeks asjaolu, et õppimine on alati individuaalne ja unikaalne protsess ning arvestada tuleb õpetamise konteksti ja õpilaste individuaalset eripära (Krull, 2000). Erivajadustega lapsed on väga erinevad, seetõttu on õpetamiseks vajalik kasutada ja katsetada mitmeid meetodeid. Hooldusklassi õpetaja peab olema paindlik ja oskama valida nende hulgast parima. Õppe eesmärk on vähendada mahajäämust arengus, kujundada psühhofüsioloogilisi kompensatsioonimehhanisme, et

soodustada õpilase kognitiivset ja motoorset arengut, tunde- ja tahevalla kujunemist, sotsialiseerimist, sealhulgas adekvaatset minapildi kujunemist (Haavistu, 2009).

Järgnevalt on kirjanduse põhjal esitatud ülevaade raske ja sügava intellektipuudega laste õpetamiseks sobivatest meetoditest.

Multisensoorsed meetodid. Kogu info ümbritsevast maailmast saadakse tunnetusliku ehk sensoorse süsteemi kaudu. Erinevate meelte omavahelises koostöös ehk sensoorse integratsiooni käigus suudab laps õigesti tõlgendada erinevaid igapäevaelu olukordi ja vastavalt reageerida ning hakkama saada erinevas ümbruses. Uusi, varem mitte kogetud liigutusi planeerides võetakse appi juba varem sooritatud tegevused ja nendest meelte poolt saadud aistingud (Maas, 2009). Raske ja sügava liitpuudega laste sensoorne integratsioon on puudulik, seetõttu tuleb neil aidata paremini aistinguid vastu võtta ja saadud infot reflekteerida (Veskiväli, 2010).

Aistingute arendamisel saab kasutada multisensorset (ingl k *multi-sensory*) õpetamist ja õppimist. Multisensorsete meetodite eesmärk on stimuleerida õpilase erinevaid meeli ja anda vajalikke kogemusi, mida õpilane ise ei ole võimeline omandama. Sensoorne stimulatsioon aitab õpilastel paremini tajuda ümbritsevat keskkonda ja igapäevaseid kogemusi ning parendada enesehinnangut, sotsiaalseid oskusi ning enesetaju (Farrell, 2009; Veskiväli, 2010). Multisensorse stimulatsiooni ülesandeks on aistingute aktiveerimine, stimuleerimine ja arendamine terviklikuma tajumise suunas (Veskiväli, 2010).

Nielsen'i aktiivõppe meetod. Kognitiivsete oskuste arendamiseks võib kasutada Lilli Nielsen'i aktiivõppe meetodit, mida tuntakse ka nimetuse all „väike tuba“ (ingl k *little room*) (Ikonen, Virtanen, 2010; Mednick 2007). Nielsen'i teooria järgi tuleb lapsele anda võimalus aktiivseks õppimiseks kogu tema ärkveloleku aja ning oskused, mida ta omandab ühes situatsioonis tuleb üle kanda teise olukorda. Sensomotoorsel arenguetapil õpivad väikelapsed aktiivselt uurima ümbritsevat keskkonda. Paraku meelepuudega lapsed seda iseseisvalt teha ei saa ega oska, seetõttu on vaja keskkonda nende jaoks kohandada (Johnson, Griffin-Shirley, 2000). „Väike tuba“ on plastikust kolme külje ja kaanega kast, mille all laps, kas lamab või istub. Tema käte ulatusse kaane siseküljele riputatakse esemeid (värvilisi, heli tekitavad, erinevaid materjale), mille abil vahendatakse kogemusi keskkonnast meelekanalite kaudu, mis aktiveerivad samaaegselt võimalikke nägemise ja kuulmise jääke. Esemed peavad olema turvaliselt kinnitatud, neid ei tohi olla üleliia ning neid peab vahetama. Et aistingute aktiveerimine oleks intensiivsem võib läbi kasti seinte lasta erineva tugevuse ja/või

värvusega valgust. Õpetaja jälgib ning protokollib õpilase tegevust. Vähehaaval hakatakse laiendama lapse maailmapilti ja talle vahendatakse kogemusi uutest erineva suurusega ruumidest. Lapsele tutvustatakse uusi inimesi ja antakse teada, et samu asju võib teha erinevate inimestega ja erinevates ruumides (Mednick, 2007; Vaimupuudelaste õpetamise ... II osa, 1995).

Snoezeleni meetod (ingl k *Snoezelen Multi-Sensory Environments*) kuulub nagu Lilli Nielseni meetodki multisensorsete meetodite hulka ning seda võib kasutada nii kognitiivsete kui sotsiaalsete oskuste arendamiseks (Ikonen et al., 2010; Stephenson, Carter, 2011). Snoezeleni keskkonna (eesti koolides - tunnetustoa) eesmärk on pakkuda kogemusi meelte kaudu ja oma keha tundma õppimine. Kunstlikult üles ehitatud keskkond sisaldab spetsiaalselt valitud sensorseid seadmeid nägemisaistingu ergutamiseks (nt mullitorud, valgus- ja heliefektid, projektorid), tunnetamise stimuleerimiseks erinevaid materjale (nt foolium, peeglid, erineva tekstuuriga materjalid) ja mööblit (matid, voodid). Kuulmise ja haistmise stimuleerimiseks on helid ja aroomilõhnad (SNOEZELEN^R (s.a.); Stephenson, 2002, Tervise Abi (s.a.)). Õpetaja roll on planeerida ja kontrollida keskkonna kasutamist, pakkudes seda õpilasele vabal ajal (passiivne või aktiivne tegevus) või teraapia- või õppetegevuses (Stephenson, 2002; Stephenson et al., 2011). Snoezeleni keskkond peaks olema kohandatud iga õpilase vajaduste rahuldamiseks, vastavalt vanusele ja võimetele, pakkudes eelkõige heaolu tunnet: rõõmu ja lõõgastust (Shapiro, Parush, Green, Roth, 1997; SNOEZELEN^R (s.a.)).

Aroomteraapiat kirjeldab Mednick (2007) kui meetodit sensoorse integratsiooni raskustest üle saamiseks. Ikoneni ja Virtaneni (2010) artikli andmetel sobib aroomteraapia ka sotsiaalsete oskuste arendamiseks. Eelkõige haistmismeele stimuleerimiseks kasutatava teraapia eesmärk võib olla keha lõõgastav, tervendav, ergastav, tajude vastuvõtlikkust suurendav, aga ka kui antidepressant. Teraapia vahenditeks on eeterlikud õlid, mis toimivad kas sissehingates, naha kaudu läbi massaaži või segatakse neid vanniveega. Liigse aroomteraapia kasutamise tulemuseks on lõhnataju üledoos ja see võib olla väga ohtlik. Seetõttu peab olema väga hoolikas õlide koguse määramisel ja seansi ajalise kestvuse osas. Aroomteraapiat ei tohi kasutada, kui õpilane võtab ravimeid (Mednick, 2007).

Baasstimulatsioon (saksa k *Basale Stimulation*). Baasstimulatsiooni all mõeldakse spetsiaalseid harjutusi vestibulaar-, vibratsiooni- ja sensoorse taju arendamiseks, et luua oma kehast väljapoole suunatud kogemusi ja seoseid. Baasstimulatsiooni eesmärgiks on

soovimatute stereotüüpide ja käitumismallide kinnistumise takistamine ning neist vabanemise võimaldamine, iseseisvuse järk-järguline suurendamine eneseteeninduses ja suhtlemise toetamine (Basale Stimulation Internationaler Förderverein e. V (s.a.); Walburg, 1998). Teraapia on intensiivne ja suunatud kehataju arendamisele, harjutuste valikul lähtutakse inimese individuaalsusest. Edu tunnuseks on inimese vastusreaktsioon: inimene omandab elementaarse ettekujutuse oma kehast, algelise orienteerumise ruumis ja ajas ning keskkonna tunnetuse. Õpetuse osad on:

- somaatiline stimulatsioon naha kaudu;
- vibratsiooni tunnetamine;
- vestibulaarne stimulatsioon;
- oma keha liikumise tajumine (sh. asukohamuutused ruumis);
- rütmiline stimulatsioon, sh hingamisharjutused;
- helide tajumine;
- lõhnade ja maitsete tajumine (Vikipeedia (s.a.)).

Muusikateraapia. Vaimupuudega inimesed ei erine oma musikaalsuse tasemelt teistest inimestest, aga kui võime või tahe rääkida on nõrk või puudub, muutub muusika eriti oluliseks (Tamm, 2009). Pehk (1996) jagab muusikateraapia kaheks: kliiniline (kasutatakse psühhiaatriavaldkonnas) ja pedagoogiline (kasutatakse töös arengupuuetega inimestega ning eripedagoogikas). Pedagoogilise muusikateraapia põhirõhk on igapäevatoimingute ja sotsiaalsete oskuste õpetamisel ja harjutamisel. Selle teraapialiigi puhul kasutatakse vähe sõnu, rõhk on erinevate tegevuste õpetamisel läbi muusika. Avandi (2003) lisab oma töös, et teraapias on oluline kliendi (õpilase) heaolutunne ja millegi saavutamise efekt, et ta tahaks õppida. Pedagoogiline muusikateraapia aitab siduda erinevaid õppeaineid ja tegelusi.

Adolfsoni muusikategevus. Rootsi eripedagoog ja muusikaterapeut Britt-Marie Adolfson on pannud aluse muusikateraapia meetodile, mida kasutatakse töös raskete arenguhäiretega lastega (Adolfson 1982, viidatud Pehk, 1996; Ikonen et al., 2010; Kontu et al., 2010, Neare, 2000). Pehk (1996) kirjutab: „*Meetodi eesmärgiks on luua muusika abil puudega inimestele kindlalt struktureeritud, turvaline ja meeldiv keskkond, kus nad tahaksid viibida ning kus nad tunnevad end võimelistena midagi korda saatma*“ (lk 103).

Teraapia märksõnaks on süsteemsus: seansid on alati kindla ülesehitusega. Näiteks alustatakse ühe ja sama lauluga, kus muuhulgas nimetatakse ka kõigi osalejate nimed, et igaüks tunnetaks

end kui nimelist, konkreetset isikut. Ühes ja samas järjestuses on alati ka laulumängud, läbi mille õpitakse mõistma oma tundeid, tundma igapäevaseid esemeid ja toiminguid, mõistma aega ja ruumi, suhtlema kaasinimestega jms. Seansi keskele jäetakse aeg, kus alati toimub midagi uut - ka see saab õpilastele harjumuspäraseks. Seanss lõpeb taas alati ühe ja sama laulu või mänguga (Pehk, 1996).

Struktureeritud meetodid. Mida sügavama puudega on inimene, seda struktureeritum peab olema nii õppetegevus kui igapäevane elu (Brodin, 2005).

TEACCH meetod. Tuntuim struktureeritud meetoditest on Ameerikas 1970ndatel aastatel alguse saanud kompleksne programm TEACCH (ingl k *Treatment and Educate of Autistic and related Communication handicapped Children*), mis sobib hästi erineva intelligentsustasemel olevate autistlike laste õpetamisel (Bayat, 2012; Farrell, 2006; Häidkind et al., 2009; Panerai, Ferrante, Caputo, 1997; TEACCH Autism Program (s.a.)). TEACCHI meetodil on neli olulist komponenti: keskkonna kohandamine, visuaalne kalenderplaan, tegevuse süsteemsus ja ülesannete korraldus. Klassiruum peab olema vaikne (eemaldada tuleb kuulmisaistingut segavad tegurid) ning korrastatud. Värviliste märgistuste ja piiridega jaotatakse ruum osadeks või kui on võimalus kasutada mitut ruumi, tähistatakse ka need värvidega ning iga värv tähendab erinevat tegevust. Värvid ja piirid aitavad õpilasel mõista paremini ümbritsevat ning hoida tähelepanu ülesandel (Bayat, 2012; Panerai et al., 1997). Samad autorid kirjutavad, et õpilase kalenderplaan on vajalik õpilase mälu toetamiseks ning aitab mõista järgnevust päeva (või pikema perioodi) tegevustes kasutatavate piltide läbi (nt PCS, PIC). Igal õpilasel on ese või ülemineku kaart liikudes ühelt tegevuselt või tegevuspaigast teise. Tunni osad on jaotatud iseseisvateks tegevusteks (õpilane tegutseb individuaalselt), õppetegevusteks (töö koos õpetajaga) ja vabaks ajaks. Iseseisva töö süsteem koosneb kastidest (karpidest), mis asuvad õpilase laual vasakul pool. Kõige pealmise karbi kaanele on märgitud õpilase nimi, ülesannete numbrid ja pilt (või sõna) soovitud tasust, mida õpilane peale ülesannete lahendamist saab. Numbrid on vajalikud, et oleks teada, millises järjekorras ülesandeid lahendada ning kui palju ülesandeid on veel teha. Õpilane võtab kaanelt numברי ja vastava numbriga kasti ning hakkab lahendama kasti olevat ülesannet. Lahendamisel on abiks igas kasti olev visuaalne õpetus. Pärast ülesande lõpetamist paneb õpilane tehtud töö nõ lõpetatud asjade korvi oma paremal käel. Kõigi ülesannete lõpetamisel saab õpilane soovitud tasu (lego, arvuti vms). Struktureeritud õpetus aitab lapsel hoida tähelepanu ja tagab, et õpetuse protsess ja stiil oleksid iga õpilase jaoks sobiv. Õpetaja

ülesanne on pakkuda tegevuste ja keskkonna kohta visuaalset informatsiooni, et teha asju rohkem mõistetavaks, julgustada õppimist ja suurendada iseseisvust (TEACCH Autism Program (s.a.)).

Käitumisanalüütilised meetodid. Raske puudega laste õpetamisel on olnud tulemuslik käitumisanalüütilised (ingl k *applied behavior analysis*, ABA) meetodid ja seda eriti igapäevaoskuste õpetamisel ja käitumishäirete vähendamisel (Vaimupuudelaste õpetamise... V osa, 1996). Nimetatud meetodid aitavad selgitada seoseid keskkonna faktorite ja lapse käitumist mõjutavate tegurite vahel. Käitumisprobleemide lahendamiseks kasutatakse süstemaatiliselt vaatlemist ja andmete kogumist manipuleeritud sekkumiste ja katsete abil (Bayat, 2012). Farrell (2009) toob näite: mittesoovitud käitumine (õpilane taotleb käitumisega midagi) on, kui õpilane käib ilma loata ruumis ringi ja segab kaaslasi. Taotletav või soovitud käitumine on, et õpilane istuks vaikselt oma pingis. Õpetaja pakub õpilasele tasu vaikselt istumise eest. Ehk siis manipuleerib õpilasega teatud positiivsete (toit, naerunägu, meeldiv tegevus) või negatiivsete (eemaldamine tunnist, vaba aja tegevuse piiramine) stiimulite abil. Üles on vaja märkida, mis põhjustas õpilase klassis ringi kõndimise, kuidas õpilane käitus samal ajal ning mis oli tagajärg. Nii on võimalik edaspidi ennetada või vähendada ebasobivat käitumist ning luua õpilast motiveeriv hästi toimiv stiimulite süsteem.

Tegevusanalüüs (ingl k *task analysis*) kuulub käitumisanalüütiliste meetodite alarühma ja seda saab edukalt kasutada raske ja sügava intellektipuudega laste arendamisel (Bayat, 2012; Farrell, 2009; Mednick, 2007). Tegevusanalüüsi saab kasutada mootorika arendamisel (Vaimupuudelaste õpetamise ... IV osa, 1996), igapäeva- (Bayat, 2012; Brimer, 1990, Vaimupuudelaste õpetamise ... V osa, 1996) ja akadeemiliste oskuste õpetamisel ning kognitiivsete võimete arendamisel (Bayat, 2012). Vaimupuudega lapsel on sageli keeruline mõista erinevaid olukordi, seetõttu tuleb õpetatavat ülesannet analüüsida ja jagada väiksemateks ning lihtsamateks osadeks ja sammudeks (Hamill et al., 2002; Rebane, 2009; Lovaas, 1998; Vaimupuudelaste õpetamise ... IV osa, 1996; Vaimupuudelaste õpetamise ... V osa, 1996). Igat etappi õpetatakse eraldi, seostatakse varem õpituga ja ühendatakse seejärel terviklikuks tegevuseks (Bayat, 2012; Vaimupuudelaste õpetamise ... I osa, 1995; Vaimupuudelaste õpetamise ... V osa, 1996). Lapsele tuleb näidata ka tervikut, kus teatud oskust vajatakse. Tegevusanalüüs peab olema individuaalne, sest vaimupuudega õpilaste õpieeldused on erinevad. Igale lapsele tuleb määrata tema võimetele vastavad osaülesanded, neis vajatava abi kvaliteet ja aste (Vaimupuudelaste õpetamise ... V osa, 1996). Õpetamist

tuleb alustada nendest elementidest, mida laps suudab edukalt sooritada ning last tehtu eest erinevate stiimulite (tasude) abil kiita (Bayat, 2012; Lovaas, 1998). Kui anda lapsele liiga raske ülesanne, siis talle tunnustust osaks ei saa ja ta ei õpi (Lovaas, 1998).

Lovaasi meetod. Lovaasi programm järgib käitumisanalüütiliste meetodite põhimõtet ja kasutab käitumuslikke meetodeid, et õpetada uusi oskusi ja vähendada mittesoovitud käitumist. Õppetöö toimub üks-ühele, õpetaja suunamisel, võimalusel kasutatakse ära õpilase soove ja huvisid. Näiteks kui õpilane soovib saada mänguasja, siis õpetaja ergutab teda vastavalt lapse võimetele seda küsima selleks eesmärgistatud viisil (ütleb sõna, osutab pildile). Soovitud käitumise või õige vastuse puhul rakendatakse positiivseid hüvitusi. Ebasobiva käitumise vähendamiseks või vale vastuse korral rakendatakse ignoreerimist ja aja maha võtmist. Õppimine kestab korraga 10-15 minutit (või vähem), järgneb lühike paus 1-2 minutit ning õppeprotsess jätkub. Iga 1-2 tunni järel on pikem paus (10-20 minutit) söömiseks, mängimiseks (Farrell, 2009; Lovaas Institute (s.a.)).

Isiksusekeskne meetod. Daniels ja Stafford (1999) märgivad, et raske intellektipuudega laste õpetamiseks sobib ka isiksusekeskne meetod. *Tellingute*-metafoor illustreerib hästi õpetamise protsessi, mis kujundab laste iseseisvust ja võimaldab neil teemat omandada erineva kiirusega ja eri aegadel. Selle meetodi mõte on selles, et täiskasvanud peaksid andma lastele toetust ja ülesandeid määral, mis tagab nende optimaalse arengu. Täiskasvanute ülesanne on lapsi toetada ja järk-järgult toetust vähendada, et võimaldada lastel saada iseseisvamaks. Bayat (2012) kirjeldab meetodi olemust kui spetsiifilist õpetamist läbi „tellingute“ ehk juhendamise. Juhendamisel või pakutaval abil on erinevad tasemed: 1) täielik füüsiline juhendamine (nt õpetaja hoiab õpilase kätt, aidates õpilasel puzzletükki haarata või õigele kohale vajutada), 2) osaline füüsiline juhendamine (nt kui õpilane paneb kokku puzzle, suunab õpetaja vajadusel õpilase kätt küünarnukist), 3) jäljendamine (nt õpetaja paneb puzzle kokku, õpilane teeb järgi), 4) osutamine (nt õpilase hätta jäämise korral õpetaja näitab puzzle tükki, mida järgmiseks võtta), 5) otsene verbaalne juhendamine (nt korraldus: pane puzzle kokku), 6) kaudne verbaalne juhendamine (nt õpetaja paneb puzzle lauale ja küsib: mida sa pead tegema?). Iseseisvus on saavutanud, kui õpilane on võimeline ülesannet lahendama ilma täiskasvanu abita. Tuleb olla aga ettevaatlik, et õpilased ei muutuks abist sõltuvaks ehk siis ei kujuneks välja õpitud abitust.

AAC vahendite kasutamine. Suurele osale raske ja sügava vaimu- ning liitpuudega inimestele ei ole artikuleeritud kõne jõukohane, seetõttu on vajalik kasutada alternatiiv- ja

augmentatiivkommunikatsiooni (AAC) (Bayat, 2012; Farrell, 2009; Hamill et al., 2002; Känd, 2010; Melsas 2008). Bayat (2012) ja Mednick (2007) peavad oluliseks rõhutada, et iga õpilase jaoks on vajalik leida talle sobiv suhtlemismeetod või kombineerida mitut meetodid, vastavalt tema võimetele. Erinevaid kõnet toetavaid ja asendavaid kommunikatsiooniviise võib kasutada paralleelselt. Näiteks viibete kõrval võib kasutada graafilisi sümboleid. Mitme kommunikatsiooniviisi kombineerimine edendab tavaliselt kõne ja keele arengut. Mõnikord ei ole õpilane võimeline õppima suhtlemiseks enam kui nn oma keelt, mille abil ta ümbritsevatega kontakteeruda püüab: häälotsused, žestid, miimika, kehakeel, silmapilgutused. Sellisel juhul tuleb seda aktsepteerida, last julgustada ja ergutada ükskõik milliseks eneseväljenduseks (Mednick, 2007; Melsas, 2008).

Žestide, viibete ja viipekeele kasutamine. Žestide ja viibete kasutamine on üks esimesi ja levinum kõnet toetav ja asendav kommunikatsiooniviis (Melsas, 2008). Viipekeel on visuaal-motoorne keel, selle õppijal peavad olema teatud motoorsed eeldused, ruumitaju ja vaatamisoskused (Paabo, 2010). Viipekeel toetub nägemise abil tajutavale käte, keha ning näo koostöös produtseerivale viiplemisele (Laiapaa, 2007). Viibete kasutamine eeldab piisavat intellektuaalset taset, keskendumist, kontakteerumist-, matkimis- ja visuaalset tähelepanuvõimet, taju ja käe motoorikat (Vaimupuudelaste õpetamise ... III osa, 1995). Lihtsustatud viipeid kasutatakse kui lapsel on mootorikahäired st. käte liikuvust on raske kontrollida ja sõrmed on jäigad. Eesmärgiks on võimalikult täpne viipe sooritamine, et ümbritsevatel oleks võimalus sõnumist õigesti aru saada (Melsas, 2008).

Esemelise kommunikatsiooni puhul on suhtlusvahenditeks nii esemed kui ka erinevad taktilised tähised, mida kasutaja näeb ja kompab. Esemed on konkreetsed ja teatud olukordades kasutatavad ning signaaliks kokkulepitud sõnumi edastamiseks. Näiteks antakse õppijale padi puudutamiseks enne magamaminekut, lusikas enne söömist, kinnas või king enne õueminekut jne. Esemeid võib kasutada tegevuste selgitamiseks, toimingute ajalise järgnevuse meenutamiseks. Neid võib koondada näiteks lahtritega eraldatud kasti, märkimaks päevaplaani või teatud konkreetse ülesande eri etappe ning selle lõppu (Mednick, 2007; Melsas, 2008).

Graafiline kommunikatsioon on piltide ja sümbolsüsteemide kasutamine nendele osutamise või vahetamise abil (Bayat, 2012; Mednick, 2007; Melsas, 2008). Alustatakse ühest pildist või sümbolist, mida kasutatakse situatsiooni signaalina (Mednick, 2007; Melsas, 2008). Väljavalitud sümbolid või pildid seostatakse konkreetse eseme, objekti või sõnaga. Seejärel

peab õpilane ise leidma näidatud esemele vastava sümboli, pildi. Kui sümboleid või pilte on juba piisavalt, jaotatakse need teemade järgi ning õpetatakse edasi gruppides (Väljataga, 2009). Hiljem, vastavalt võimetele, moodustab õpilane ise piltidest, sümbolitest lause ning lõpuks vastates küsimusele või dialoogi alustamiseks laob sobivad pildid, sümbolid lauseribale. Kui õpilane on verbaalselt võimeline, julgustatakse teda ka moodustatud lauset kordama (Bayat, 2012; Hamill et al., 2002). Alati peab kasutusel olema ka märk, mille abil saab laps väljendada uue sümboli või pildi leidmise vajadust või teavitada olukorrast, et soovitud sümbol või pilt on puudu (Mednick, 2007; Melsas, 2008). Oluline on koos õpetamisega kasutada pilte või sümboleid kõigis igapäevategevustes vastavalt nende sisule (Väljataga, 2009). Pildilise kommunikatsiooni käigus võib kasutada erinevaid abivahendeid, mida saab kombineerida graafiliste sümbolitega. Need võivad olla lihtsad pilditahvlid või tehnilised kommunikatsioonivahendid (Mednick, 2007; Melsas, 2008).

Melsas (2008) ja Brimer (1990) toovad AAC vahenditest välja veel tehnilised *funktsionaalsed aktiveerimisvahendid*, mis on lüliti abil toimivad mänguasjad ja seadmed. Lihtsa patareitoitel mänguasjaga ühendatakse lisajuhtme abil lüliti, millele vajutades hakkab mänguasi tööle. Patareitoitel mänguasjade abil saab harjutada mängu ja suhtlemist, vaheldumisi tegutsemist, ajastamist ja rühmas tegutsemist.

Mäng. Uuringu järgi on mäng üks olulisemaid meetodeid raske ja sügava intellekti- ning liitpuudega õpilaste õpetamisel ning on kasutatav kõigi valdkondade arendamisel (Brodin, 1999; Brodin, 2005). Mänge võib klassifitseerida psüühiliste struktuuride keerukuse järgi harjutusmängudeks, sümbolimängudeks ja reeglimängudeks. Harjutusmängud on lihtsad sensomotoorsed toimingud, mis on tavalised lapse kahe esimese eluaasta vältel. Sel ajal ei ole mängul eraldi plaanitud eesmärki, vaid rahuldust pakub tegevus ise. Raske ja sügava vaimupuudega õpilaste mängutoimingud koosnevadki peaaesjalikult harjutusmängudest. (Vaimupuudelaste õpetamise ... II osa, 1995). Brodin (2005) kirjutab, et suurimaks probleemiks vaimupuudega õpilaste mängu kaasamisel on nende passiivsus, huvi puudumine ja koostööst keeldumine. Oluline on leida sobivad stiimulid ja lasta õpilasel ise valida vahendid, millega mängida. Mängu õpetamisel peab olema kindel süsteem: 1) pakkuda õpilasele võimalust tegutsemiseks (laps kas keeldub või nõustub), 2) ergutada imiteerima tegevust, 3) tegutseda koos, 4) õpetada mõistma tegevuse tagajärgi (seoseid). Mänguks võib pakkuda näo tavapäraseid, spetsiaalseid pedagoogilisi või ise tehtud mängu ja mänguasju (Brodin, 2005; 1999; Hamill et al., 2002).

Sotsiaalsed lood aitavad mõista ümbritsevat sotsiaalset keskkonda ja selgitada, kuidas sobivalt käituda (Bayat, 2012; Farrell, 2006). Need on lühikesed konkreetsed lood, mis esitatakse tavaliselt kirjalikus vormis, vajadusel näiteks piltide abil. Kui õpilane ise ei mõista, et tema käitumine või teguviis pole sotsiaalselt aktsepteeritav, arutatakse kuidas õpilane käitus ning kirjutatakse või joonistatakse, kuidas peab konkreetsetes olukorras käituma. Lugu tuleb kirjutada lapsest lähtuvalt ning õpetaja peab tundma hästi õpilast ja tema tavapärast käitumist olukorras, mida käsitletakse. Loo võib kirjutada/joonistada ka ebameeldivate olukordade ennetamiseks. Näiteks, kui õpetaja teab, et õpilane ei suuda sünnipäevalauas oodata, kuni saab kooki, siis enne pidu kirjutab/joonistab õpetaja üles, mida peab õpilane enne koogi saamist tegema (istuma vaikselt, laulma sünnipäevalaulu). Seejärel arutatakse jutt koos läbi ning jäetakse nähtavale kohale. Eesmärk on, et õpilane ise jälgiks oma käitumist ning teaks, kust vajadusel abi saada (Bayat, 2012; Hamill et al., 2002).

Sherborne arendava liikumise meetod. Soomes tehtud uuringu (Kontu et al., 2010) ja kirjanduse (Ikonen et al., 2010; Loots, Malschaert, 1999) järgi on vaimu- ja liitpuudega laste motoorsete oskuste arendamisel andnud suurepäraseid tulemusi Veronica Sherborne (1922-1990) arendava liikumise meetod (ingl k *Sherborne Developmental Movement*). Sherborne liikumisel on kaks eesmärki: 1) suurendada isiku teadlikkust iseendast ning oma kehast ning sellega koos eneseusku ja 2) suurendada isiku teadlikkust teistest ning seeläbi õppida teisi usaldama (Sherborne Association U.K (s.a.); Loots et al., 1999). Nimetud meetodi põhirõhk on koostööl: terapeut-klient, täiskasvanu-laps, õpetaja-õpilane. Läbi liikumise mõistab puudega isik, et inimestel on erinevad kehaosad ja võimed neid kasutada. Sherborne liikumist kasutatakse kui arendava liikumise teraapiat, samuti suhtlemis-ja sotsiaalseid oskusi ning loovust täiustavat meetodit (Błeszyński, 2004). Meetod suurendab isiku usaldust teiste suhtes ja kasvatab enesekindlust, mida peetakse põhialusteks õppimisele ja arengule (Loots et al., 1999).

Knill meetod. Kontakti-, kehatunnetuse ja kommunikatsiooni harjutuste tegemiseks sobib kasutada Marianne ja Christopher Knilli metoodikat (Vapper, 2013), mis koosneb erineva raskusastmega programmidest (Knill, Knill, 1993). Meetodi autorid kirjutavad (Knill et al., 1993), et programmide mõte on arendada isikute sotsiaalset suhtlemist ja vastastikust tegevust. Õpilasele tuleb luua meeldiv, motiveeritud ja turvaline ümbrus, mis äratab lapse tähelepanu. Kuuldes teatud stimuleerivat tunnusmeloodiat iga kava alguses ja lõpus, õpib õpilane vähehaaval harjuma olukorraga ja ühendama meloodia konkreetse tegevusega. Iga

harjutust toetatakse muusika ja verbaalse õpetusega, mis julgustab õpilast osalema ja annab talle ettekujutuse keele aktiivse funktsiooni tähtsusest.

Hoidmisteraapia (ingl k *holding therapy*) oli algselt loodud autistlike laste jaoks, seejärel võeti kasutusse agressiivsete laste rahustamiseks, kuid kirjanduse põhjal on hoidmisteraapiat võimalik kasutada ka raske ja sügava intellektipuudega õpilaste puhul (Ikonen et al., 2010; Kontu et al., 2010; Myeroff, Metlich, Gross 1999). Teraapia mõte on vähendada õpilase agressiivsust silmside, füüsilise kehakontakti ja tunnete reguleerimise abil. Õpetaja või terapeut hoiab õpilasest kinni, rahustab sõnadega, püüab saavutada lapsega silmside ning aitab sõnadega väljendada õpilase ärrituse ja viha põhjust. Pärast mitmeid sessioone võib toimuda õpilase tunnetes selguse saamine: viha asendub armastuse ja mõistmisega ning on tekkinud usaldus täiskasvanu vastu (Myeroff et al., 1999).

Praktiline harjutamine (ingl k *best practices*) on sageli kasutatav meetod raske ja sügava intellektipuudega laste õpetamisel. Praktiline harjutamine on kõige sobivam viis tagamaks laste arengut ja eduelamust kõigis arenguvaldkondades (Bayat, 2012; Häidkind et al., 2009; Känd, 2010; Rebane, 2009).

Soome uuring hooldusõppes kasutatavate õppemeetodite kohta

Elina K. Kontu ja Raija A. Pirttimaa (2010) uurisid, milliseid õppemeetodeid kasutatakse raske ja sügava intellektipuudega õpilaste arendamisel Soomes. Küsitlus õpetajatele viidi läbi põhjendusel, et raske ja sügava intellektipuudega õpilastele mõeldud õppekavasid ja õpetamismeetodeid on vähe uuritud. Saadud tulemusi sai kasutada õpetajate praktiliste ja teoreetiliste täiendkoolituste ettevalmistamisel.

Uuringus osalejateks olid õpetajad, kes töötasid raske ja sügava intellektipuudega õpilastega. Informatsiooni koolide aadresside ning õpetajate kohta saadi internetist, maavalitsustest ja koolide juhtkonnalt. Küsimustik saadeti 93 kooli ja 146 pedagoogile. Küsitlusele vastas 93 õpetajat 66 koolist, vastajate protsent oli 75. Kõik uuringus osalenud õpetajad olid eripedagoogilise kvalifikatsiooniga.

Õpilaste arv ühe õpetaja kohta oli ühest üheksani, keskmine oli 5 õpilast rühmas. Uuringust selgus, et 93 õpetajal kokku oli 419 õpilast vanuses 6-16 aastat. Igale õpetajale oli vähemalt üks abiline klassis, keskmiselt 3,6 abilisest rühma kohta.

Küsimustik koosnes 56st struktureeritud ja avatud vastustega küsimusest, mis jagati alarühmadesse: õpetajate taustainfo, kool ja õpilased, kasutusel olev õppekava mudel,

õpetamine, kommunikatsiooni- ja hindamise meetodid, tulevikuootused. Kontu artikkel (Kontu et al., 2010) keskendub küsimustele, mis esitati õpetajatele selgitamaks välja kasutatavad õppemeetodid. Tulemusi analüüsiti statistilise programmiga SPSS 13.0. Kaks uuringu läbiviijat analüüsisid avatud vastustega küsimusi. Avatud vastustega küsimuste analüüs oli peamiselt temaatiline. Artiklist ei selgunud, mitu küsimust ankeedis oli konkreetselt õppemeetodite kohta.

Küsitluses paluti õpetajatel loetleda õppemeetodid, mida nad kasutasid oma õpilastega uuringule eelnenud õppeaasta jooksul. Vastuseks saadi nimekiri, mis koosnes 393 erinevast nimetusest. Vastustest selgus, et õpetajad olid kasutanud erinevaid nimetusi ühe ja sama meetodi puhul. Lõplik nimekiri koosnes 150 nimetusest, mis jagati omakorda kolme kategooriasse.

Tajuülesanded, keskkonna mitmekesistamine ja sensoorse stimulatsiooni meetodid (ingl k *sensory exercises, environmental enrichment, and sensory stimulation techniques*) oli kategooriatest suurim (40,2% vastustest). Teise kategooriasse (38,5% vastustest): „teemad/tegevused ja alternatiivsed meetodid“ (ingl k *subjects and alternative methods*) paigutati erinevad tegevused, mida õpetajad olid kirjeldanud kui õppemeetodeid ning alternatiivsed õpetamismeetodid (nt erinevad võimalused lugema õpetamiseks, füüsilised tegevused: ratsutamine, ujumine, samuti infotehnoloogilised võimalused) ja lisaks veel Sherborne meetod (ingl k *Sherborne Developmental Movement Method*), hoidmisteraapia (ingl k – *holding therapy*) ja mäng. Kolmas kategooria (21,3% vastustest) oli struktureeritud õpetamise meetodid (ingl k *structured teaching methods*). Nende hulgas olid TEACCH meetod, Lovaasi programm ja teised käitumisanalüütilised meetodid.

Uuringu läbiviijat järjestasid meetodeid ka selle järgi, kui mitu korda õpetajad mingit meetodit mainisid. Enimmainitud meetodid olid: Knill meetod (mainis 56% 93st vastanust), Sherborne meetod (48%), sensoorsed harjutused (41%), TEACCH meetod (26%), käitumisanalüüs (26%), Adolfsoni muusikategevus (25%) ja muusikateraapia (20%). Kontu ja Pirttimaa (2010) arvates on Knill ja TEACCHI meetodi populaarsus pedagoogide seas seletatav sellega, et mõlema meetodi teoreetilised materjalid on Soomes kergesti kättesaadavad. Samuti ei nõua kumbki meetod kasutamiseks kallist investeeringut. Analüüsi tulemusel olid õpetajad maininud kõige enam sensoorsel stimulatsioonil ja biheiviorismil põhinevaid õppemeetodeid. Uuringu järgi tõusis üks õpetamismeetod selgelt teistest esile: Knill programm, mida rohkem kui pooled õpetajad (56%) uuringu põhjal kasutavad.

Soomes pole enne Kontu ja Pirttimaa (2010) küsitlust läbi viidud uuringuid hooldusõpilaste õpetamiseks mõeldud õppemeetodite kohta. Uuringu tulemuste kohaselt on raske ja sügava intellektipuudega õpilaste õpetamine Soomes nõrgal tasemel. Kokkuvõttes võib öelda, et Soomes on õpetajatele väljakutseks intellektipuudega õpilastele õigete õpetamismeetodite valimine.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Hooldusõppel olevate õpilaste vaimne ja füüsiline areng on väga ebaühtlane. Õpetaja peab täpselt eesmärgistama iga konkreetse õpilase arendustegevuse ning leidma selle läbiviimiseks sobiva meetodi. See eeldab õpetajalt oma õpilaste head tundmist, nende teadmiste ja oskuste õiget hindamist ning teadlikkust õppemeetodite valikul. Ühe ja sama meetodi abil saab arendada õpilasel erinevaid arenguvaldkondi. Meetodeid saab ja vajadusel peab kombineerima, et saavutataks õpilaste arengu maksimaalne tase.

Eespool andsin ülevaate raske ja sügava intellektipuudega õpilaste õpetamiseks sobilikest õppemeetoditest. Ülevaate koostas in Soomes läbiviidud uuringu tulemuste (Kontu et al., 2010) ja kirjanduse alusel.

Käesoleva tööga soovin teada saada, milliseid õppemeetodeid Eesti hooldusõppe õpetajad teavad ja kasutavad ning kuidas põhjendavad nad meetodite valikut. Täpsustavalt soovin teada, kas on erinevusi meetodite valikul ning kasutussagedusel lähtuvalt laste arengutasemest. Oluline on teada saada, kuidas saavad pedagoogid infot meetodite olemasolu ja kasutamise kohta ning kas õpetajatel on vajadus õppemeetodeid ja nende rakendamist tutvustavate täiendkoolituste järgi.

Seega on käesoleva uurimuse eesmärgiks selgitada välja, missuguseid õppemeetodeid teavad ja kasutavad Eestis hooldusklasside õpetajad. Tööle püstitatud eesmärgist tulenevad uurimisküsimused:

1. Missuguseid õppemeetodeid teavad hooldusklasside õpetajad?
2. Missuguseid õppemeetodeid kasutavad hooldusklasside õpetajad erineval arengutasemel olevate õpilaste õpetamisel?
3. Kuidas õpetajad põhjendavad erinevate meetodite valikut?
4. Kust saavad õpetajad informatsiooni erinevate meetodite kasutamise kohta?

Metoodika

Valim

Kirjalik elektrooniline ankeet saadeti üle Eesti 19 kooli (lisa 1), milles oli vähemalt üks hooldusklass või hooldusõppel olev õpilane (sh koduõppel). Koolid selekteeriti välja internetist saadud informatsiooni põhjal. Küsitluse toimumise eelselt helistas uurija kõigisse 19 kooli, saamaks teada, kui palju on igas koolis hooldusõppel olevaid õpilasi ning neid õpetavaid pedagooge. Selgus, et 2013.-2014. õppeaastal õppis uuringus osalenud koolides 199 hooldusõppe õpilast ning neid õpetas 60 õpetajat (lisa 1). Ankeedile vastas 30 õpetajat, kellest 29 olid naissoost ja 1 meessoost.

Mõõtevahendid

Uuringu läbiviimise vahendiks oli poolstruktureeritud ankeet hooldusõppel olevate õpilaste õpetajatele (lisa 2). Küsimustik koostati kirjanduse ja Soome uuringu (Kontu et al., 2010) põhjal. Saadud tulemusi on osaliselt võimalik võrrelda Soomes läbiviidud uuringuga.

Küsitlus oli vormistatud elektroonilises keskkonnas <http://www.connect.ee>. Õpetajatele esitatud ankeet sisaldas 20 valikvastusega küsimust ning 15 avatud küsimust. Küsimused jagunesid alateemade alla: üldinformatsioon õpilaste ja õpetajate kohta (12 küsimust), õppemeetodite kasutamine hooldusklassis (12 küsimust), hooldusklassis kasutatavate õppemeetodite alane koolitus (11 küsimust).

Sobiva vastuse ankeedi valikvastustes sai ära märkida klõpsates arvutihiirega vastusevariandi ees olevasse kasti. Määratud ei olnud, mitu vastusevarianti tuleb märkida. Küsimuste lõpus oli eraldi rida „muu“ (*palun täpsustage*), millele sai kirjutada kommentaare, märkusi või lisavastuseid. Küsimusi oli võimalik korduvalt lugeda, vastusevariante muuta või kustutada.

Saadud andmete töötlemisel kasutati tabelarvutustarkvara Microsoft Excelit.

Protseduur

Küsitluse läbiviimiseks saadeti koolidesse interneti teel elektrooniline ankeet. Kiri pöördumisega õpetajate poole, millele oli lisatud link ankeedile, saadeti koolide direktorile, õppealajuhatajale või üldinfo aadressil palvega edastada e-kiri koolis töötavatele hooldusklassi õpetajatele. Kirjadele ja ankeedile oli lisatud uurimuse eesmärk ja selgitus, miks

peaksid õpetajad ankeedile vastama ning juhend küsimustiku täitmiseks ja uurija kontaktandmed. Õpetajad said ankeedile vastata neile sobival ajal. Vastused saabusid automaatselt uurimuse läbiviija connect.ee kontole. Uurimus oli anonüümne. Ankeedi koostajal on teada koolide andmed, kuhu ankeedid saadeti, kuid mitte vastajad personaalselt ega koolid nimeliselt.

Küsitlus viidi läbi vahemikus 21. aprill- 2. mai 2014.

Tulemused

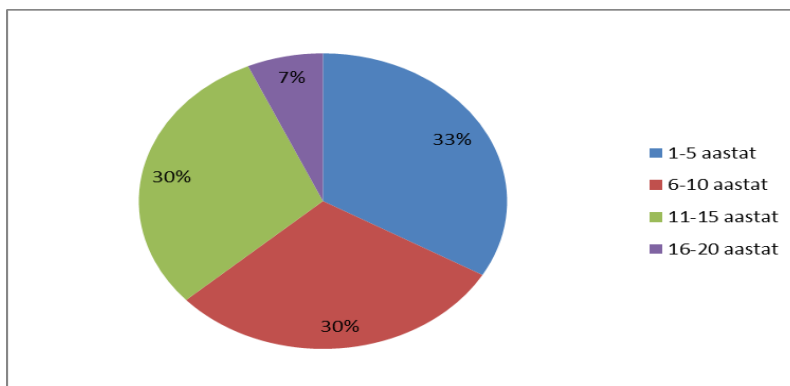
Üldinformatsioon õpilaste ja õpetajate kohta

Ankeedi esimese alarühma küsimused puudutasid küsitluses osalenud pedagoogide kohta käivat üldinfot. Soome uuringu (Kontu et al., 2010) järgi olid kõigil hooldusõppe õpetajatel eripedagoogiline kvalifikatsioon. Eesti pedagoogide seas (tabel 1) oli eripedagoogilise kõrgharidusega alla poole vastanutest (47%). Täiendkoolituses omandatud eripedagoogilise haridusega oli 37% ja eripedagoogilist kõrgharidust oli omandamas 9% vastanutest. Muu haridusena (tabel 1) oli ühel õpetajal rakenduslik kõrgharidus (sotsiaaltöö) ning üks õpetaja ei olnud oma haridustaset märkinud.

Tabel 1. Respondentide erialane haridus

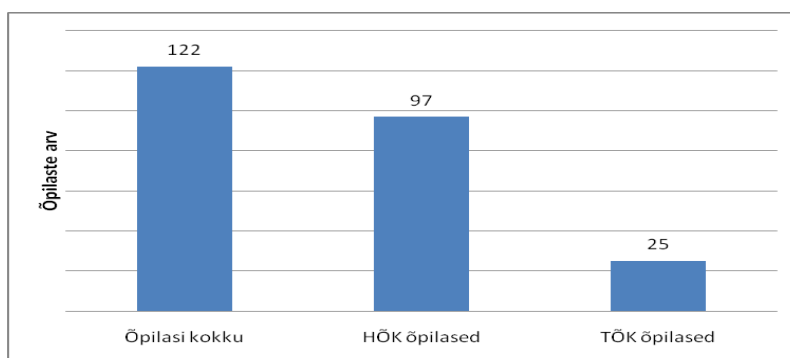
Pedagoogide erialane haridus/ vastajate arv (N)	N= 30	
	N	%
TÜ eripedagoogika alane kõrgharidus	8	27
Muu pedagoogiline kõrgharidus ja läbitud 320- tunnine eripedagoogika kursus	7	24
TLÜ eripedagoogika alane kõrgharidus	6	20
Muu kõrgharidus ja läbitud 320-tunnine eripedagoogika kursus	3	10
Muu haridus	2	7
Õpib TÜ magistriõppes eripedagoogikat	1	3
Õpib TLÜ magistriõppes eripedagoogikat	1	3
Õpib TLÜ bakalaureuseõppes eripedagoogikat	1	3
Muu pedagoogiline keskeri-haridus ja läbitud 320-tunnine eripedagoogika kursus	1	3
Õpib TÜ bakalaureuseõppes eripedagoogikat	0	0

Õpetajate keskmine staaž oli 8,5 aastat. 33% pedagoogidest oli hooldusõpilastega töötanud 1-5 aastat, 16-20 aastase töökogemusega oli 7% õpetajatest (joonis 1).



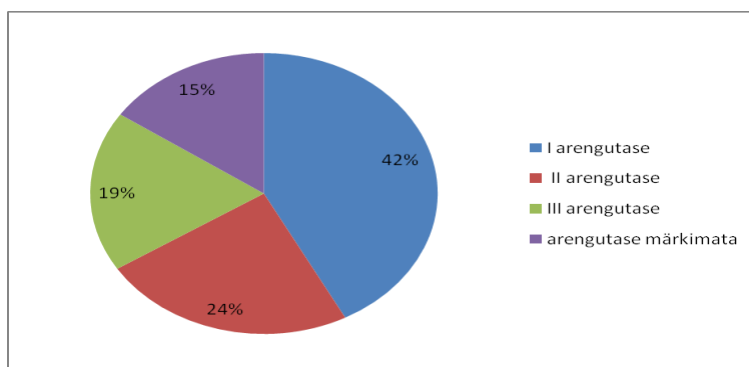
Joonis 1. Respondentide staaž

Õpilaste arv klassides jäi vahemikku 1-7 (keskmiselt 4 õpilast rühmas). 20 hooldusõppeklassis ja 10 hooldus- ja toimetulekuõppe liitklassis (sh 3 õpilast koduõppel) õppis kokku 122 last (joonis 2).



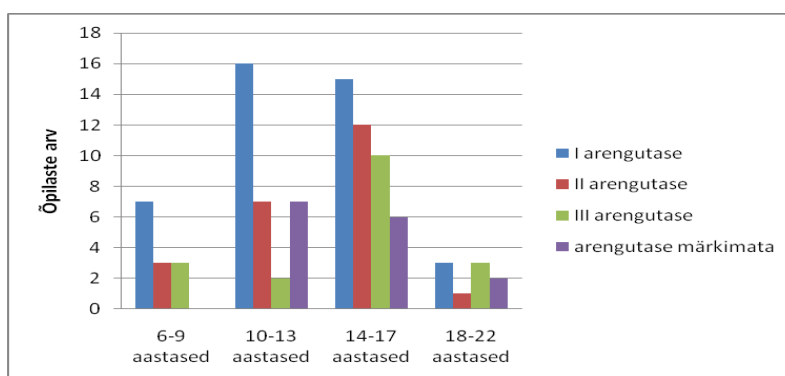
Joonis 2. Õpilaste jagunemine õppekavade järgi

97st hooldusõppe õpilasest oli kõige rohkem õpilasi I arengutasemel: 41 õpilast (42%) (joonis 3). II arengutasemel oli 23 õpilast (24%) ja 18 õpilast (19%) oli III arengutasemel. 15 (15%) õpilase puhul ei olnud arengutaset märgitud või oli määratlus ebaselge (kirjas oli klassi number).



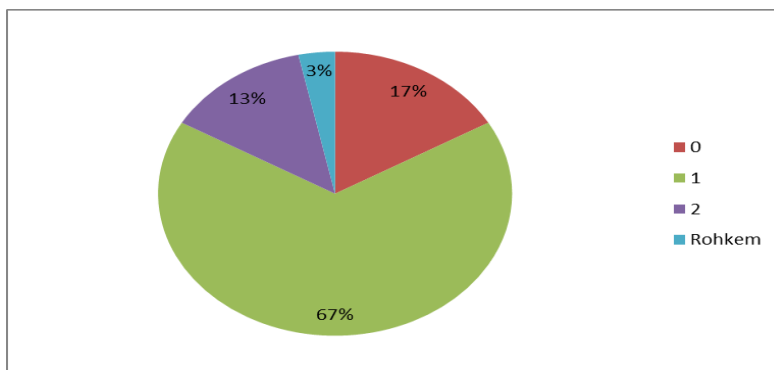
Joonis 3. Õpilaste jagunemine arengutasemete järgi

Kontu ja Pirttimaa (2010) uuringus osalenud koolides oli hooldusõpilaste vanus 6 – 16 aastat, käesolevas uuringus osalenud Eesti koolides oli hooldusõpilasi vanuses 6 - 22 eluaastat. Kõige rohkem oli õpilasi vanuses 14-17 aastat: 43 õpilast (44%), kellest I arengutasemel õppis 15 (35%), II arengutasemel 12 (28%) ja III arengutasemel 10 õpilast (23%) (joonis 4). I arengutasemel olevaid õpilasi oli kõigis vanuserühmades kokku kõige enam (42%), mis võib tähendada, et õpilaste areng on väga aeglane ja/või nende puuded väga sügavad ja püsivad.



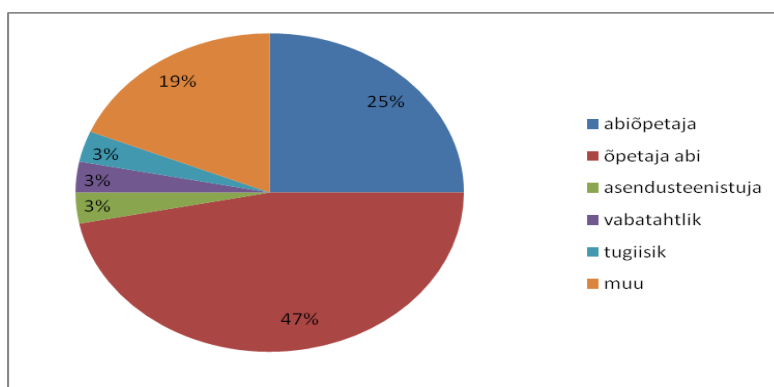
Joonis 4. Õpilaste arengutasemete jagunemine vanuserühmade järgi

Soomes oli igal õpetajal rühmas abiks vähemalt 1, keskmiselt 3,6 abilist (Kontu et al., 2010). Eestis oli õpetajatel õppetöö ajal abiks valdavalt üks abiline (67% klassides) (joonis 5). Samas oli 17% pedagooge, kes töötasid õpilastega klassis üksi. Keskmiselt oli uuringus osalenud pedagoogidel rühmas 1,03 abilist.



Joonis 5. Abiliste hulk klassides

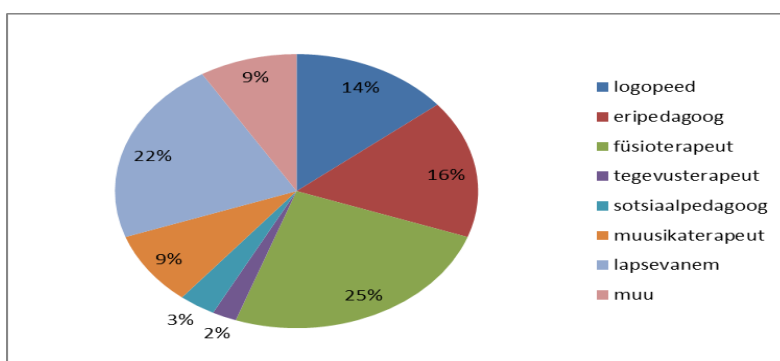
Kõige enam on õppetöö ajal pedagoogidele abiks õpetaja abid (47%) ja abiõpetajad (25%) (joonis 6). 6 (19%) õpetajat märkis, et neil on olnud võimalus kasutada lisaks isiklike abistajate, kasvatajate ning praktikantide abi.



Joonis 6. Abipersonali kasutamise võimalus õppetöö ajal

Raske ja sügava intellektipuudega laste õpetamisel on väga oluline erinevate spetsialistide vaheline meeskonnatöö. Seetõttu uurisin, kellega teevad õpetajad koostööd sobivate õppemeetodite valikul. Uuringus osalenud koolides toetasid õpetajaid kõige rohkem füsioterapeudid (25%) (joonis 7). Paljud raske ja sügava intellektipuudega õpilaste õpetamisel kasutatavad õppemeetodid on tihedalt seotud just füsioteraapiaga, seetõttu on seletatav ka tihedam koostöö füsioterapeutidega. Üsna suur (22%) oli koostöö lapsevanematega. See võib tähendada seda, et lapsevanemad ise on leidnud ja õppinud kasutama meetodeid, mis sobiksid tema lapse õpetamiseks ning jagavad oma teadmisi õpetajatega. Või siis on lapsevanemad alati jälgima õpetajate juhiseid ja arendama ka kodus oma lapsi koolis kasutuses olevate meetodite abil. Kaks (6%) õpetajat vastas, et nende koolis on olemas meeskond, kuhu kuuluvad peale õpetaja veel logopeed, eripedagoog, füsioterapeut, sotsiaalpedagoog,

muusikaterapeut ning lapsevanem. Lisaks tegid pedagoogid koostööd õppemeetodite valikul: 1) teiste õpetajate/kolleegidega 2) õpetaja-abiga, 3) koolijuhi/direktoriga, 4) õppealajuhatajaga. Üks pedagoog kirjutas, et tema valib klassis meetodid ise, füsioterapeut ja eripedagoog teevad ise oma valikuid. Siin oleks olnud huvitav teada, millistel põhjustel ei tehta koostööd, kas seda ei peeta vajalikuks või kasutavad eripedagoog ja füsioterapeut meetodeid, mida õpetaja ei valda. Paraku ei palunud ma õpetajatel oma valikuid selles küsimuses põhjendada.



Joonis 7. Õppemeetodite valikus osalevad spetsialistid

21 (70%) õpetajat 30st nimetas, kellega nad veel sooviksid teha koostööd õpilaste õpetamisel. Kõige rohkem sooviti koostööd teha psühholoogiga (märkis 29% õpetajatest) (tabel 2), mida põhjendati vajadusega saada abi lastevanemate nõustamisel, abistamisel ning nende murede ärakuulamisel. Vastustele lisatud õpetajate põhjenduste alusel võib öelda, et koolides on spetsialistide puudus. Õpetajad kirjutasid, et teeksid heameelega koostööd konkreetse spetsialistiga (nt tegevusterapeudiga, logopeedi, muusikaterapeudiga), kuid ei saa, sest see ametikoht on koolis täitmata. Samuti on õpetajatel endi sõnul suur töökoormus, mis nende arvates väheneks, kui võetaks juurde tööle erinevaid spetsialiste. Logopeedi oleks õpetajate hinnangul koolidesse juurde vaja eelkõige õpilaste kõnepuute leevendamiseks, tegevusterapeudi vajaksid õpetajad selleks, et saada kinnitust endapoolt valitud tegevuskavale. Nelja (19%) vastanu arvates on meeskond nende koolis piisav ja nad ei näe vajadust seda suurendada.

Tabel 2. Spetsialistid, kellega õpetajad sooviksid teha koostööd õpilaste õpetamisel

Spetsialistid/vastajate koduarv N= 21	N	%
Psühholoog	6	29
Tegevusterapeut	4	19
Füsioterapeut	3	14
Logopeed	3	14
Sotsiaalpedagoog	3	14
Lapsevanem	2	10
Muusikaterapeut	2	10
Kasvataja	2	10
Spetsialistid ülikoolist, kliinikumist, teistest koolidest	1	5
Eripedagoog	1	5
Aineõpetajad	1	5
Ööhoidja	1	5
Tugiisik	1	5
Perearst	1	5
Sotsiaaltöötaja	1	5

Märkus. Vastuste koguprotsent ei ole 100, sest märkida võis mitu vastusevarianti

Hooldusklassis kasutatavad õppemeetodid

Ankeedi teise alarühma moodustasid küsimused õppemeetodite kohta. Esmalt palusin õpetajatel loetleda neile teadaolevad hooldusõppes kasutatavad meetodid. Vastuseid lugedes ilmnes, et suuremas osas olid õpetajad ära maininud neid meetodeid, mida olin küsitluses ise valikküsimustes välja pakkunud (tabel 3). Kõige rohkem (19 õpetajat, 63% vastanutest) mainiti Knill meetodit, mis oli kõige populaarsem ka Soomes (Kontu et al., 2010). 53% pedagoogidest nimetas AAC vahendeid, 43% vastanutest märkis ära struktureeritud päeva ja tegevuse, mängu ja TEACCH meetodi. Soome pedagoogide poolt enim ära mainitud meetodite seas olnud Sherborne meetod ja Adolfsoni muusikategevus (Kontu et al., 2010) Eestis tuntud ei ole (ei maininud ära ükski õpetaja).

Lisaks olid õpetajad kirjutanud erinevaid nimetusi: PECS, PIC ja PCS pildid, kõne-eelne kommunikatsioon, lihtsustatud viiped, tundetuba, meelte stimuleerimine, mullitoru, erinevatest materjalist esemed, korviülesanded. Loetletud nimetused rühmitasin vastava meetodi alla: AAC vahendid, Snoezeleni ja TEACCH meetod. Õpetajate poolt oli loetletud veel 1) meetodeid (TOKEN, Give me 5, ratsutamisteraapia, taktilmassaaž, Strebeleva meetod, Intensive interaction (tunnetuslik suhtlemine)), 2) vahendeid (resonantslaud,

muusika), 3) võtteid (raamatu ettelugemine, sõrme- ja rütmisalmid, näitlikustamine (naturaalne, kujutav), võrdlemine ja kirjeldamine).

Kahes valikvastustega küsimuses oli õpetajatel ülesandeks ära märkida õppemeetodid, mida nad teadsid ning mida olid hooldusõppe õpilaste arendamisel kasutanud (tabel 3). Analüüsi tulemusel selgus, et õpetajad märkisid valikvastustena ära rohkem meetodeid, kui olid ise nimetanud. Näiteks oli suur vahe viipekeelega, mida loetles 5, aga teadis 27 õpetajat. Siin võib eeldada, et õpetajad ei toonud välja eraldi viipekeelt, vaid tõid välja AAC meetodid üldiselt.

Tabel 3. *Õpetajate teadlikkus hooldusõppes kasutatavatest õppemeetoditest*

Meetodid/vastajate arv (N)	Loetlesid ise N=30		Teavad N=30		On kasutanud N=30	
	N	%	N	%	N	%
Knill meetod	19	63	29	97	26	87
AAC vahendid	16	53	30	100	22	73
Struktureeritud päev ja tegevus	13	43	26	87	26	87
Mäng	13	43	25	83	22	73
TEACCH meetod	13	43	23	77	16	53
Praktiline harjutamine	12	40	26	87	26	87
Muusikateraapia	12	40	26	87	16	53
Lovaasi meetod	8	27	19	63	13	43
Hoidmisteraapia	7	23	12	40	9	30
Baasstimulatsioon	6	20	16	53	10	33
Snoezeleni meetod	6	20	7	23	6	20
Multisensoorsed meetodid	6	20	19	63	16	53
Viipekeel	5	17	27	90	17	57
Aroomteraapia	5	17	20	67	6	20
Sotsiaalsed lood	5	17	15	50	9	30
Tegevusanalüüs	4	13	10	33	9	30
Käitumisanalüütilised meetodid	4	13	6	20	4	13
Lilli Nielsen meetod	3	10	5	17	2	7
Isiksusekeskne meetod	1	3	9	30	6	20
Sherborne meetod	0	0	1	3	0	0
Adolfsoni muusikategevus	0	0	1	3	0	0

Märkus. *Vastuste koguprotsent ei ole 100, sest märkida võis mitu vastusevarianti*

Õppemeetodite tundmist ja kasutamist kirjeldava tabeli analüüsimisel jäi silma, et õpetajad üldiselt kasutavad vähem õppemeetodeid, kui nad teavad. Erinevus oli kõigis meetodites peale praktilise harjutamise ning struktureeritud päeva ja tegevuse, mida teab ja kasutab võrdselt 26 (87%) pedagoogi (tabel 3). Selline tulemus on mõnevõrra ootuspärane: õppemeetodit võib teada, aga seda ei saa kasutada, kui pole õpilasi, kellele kindel meetod sobiks. Samuti võib kasutamise takistuseks olla meetodite juurde kuuluvate vahendite puudumine (nt Knill meetod eeldab CD-plaadi olemasolu).

Vastuste erinevus ilmnis ka õpetajate endi loetletud ja töös kasutatud õppemeetodite vahel. Vaid Snoezeleni ja käitumisanalüütilisi meetodeid oli võrdne arv vastuseid (tabel 3). Erinevuste võimalikeks põhjusteks võib olla, et pedagoogidele ei tulnud ise loetledes õppemeetodid meelde või ei teadnud nad nende nimetust.

Ma soovisin teada, kas on erinevusi õppemeetodite valikus õpilaste arengutasemest sõltuvalt ning kuidas õpetajad põhjendavad valikute tegemist. Esimesel arengutasemel oli kõige sagedamini kasutatav meetod mäng (kasutas 18 pedagoogi, 60%), seejärel Knill meetod (17 pedagoogi, 57%), praktiline harjutamine ning struktureeritud päev ja tegevus (15 pedagoogi, 50%). Esimesel arengutasemel olevate õpilaste õpetamisel pole kasutatud sotsiaalseid lugusid, Sherborne meetodit ega Adolfsoni muusikategevust (tabel 4).

I arengutasemel olevate õpilastega olid õpetajad kasutanud veel järgmisi 1) meetodeid: massaaž, tunnetuslik suhtlemine (Intensive interaction), logorütmika; 2) vahendeid: resonantslaud, mullivann; 3) võtteid: näitlikustamine, raamatu ettelugemine, sõrme- ja rütmisalmid.

Põhjendusi, miks ühte või teist meetodit esimesel arengutasemel kasutatakse, andis neli pedagoogi:

Õpetaja (3 õpilast I arengutasemel): AAC-päevaplaan, *esemeline kommunikatsioon, struktureerimine. Et oleks toimivat lihtsam mõista. Õpilane teab oma päevastruktuuri. Viiped-lihtsustatud viiped: eneseväljendusvõimalus ennast väljendada.*
Knill: kehatunnetus. Mina, oma kehapiiride tundmine.
Tunnetustuba: erinevate meelte stimuleerimine.
Mäng: mängulised tegevused, sest läbi mängu on lapsed motiveeritumad.

Õpetaja (5 õpilast: 2 õpilast I, 2 õpilast II, 1 õpilane III arengutasemel): *TEACCH meetod, praktiline harjutamine, struktureeritud päev ja tegevus, mäng, näitlikustamine, kõne-*

eelne kommunikatsioon. Nende meetodite kaudu on võimalik jõuda õpilastega kontakti ja selle kaudu on võimalik jõuda õppimiseni.

Õpetaja (2 õpilast I arengutasemel): mäng ja praktiline harjutamine – õpilasele sobib, annab tulemusi.

Õpetaja (4 õpilast I arengutasemel): Knill, mäng ja praktiline harjutamine. On minule kõige käepärasemad ja tuntumad.

Tabel 4. Õppemeetodite kasutamine õpilaste arengutasemete kaupa

Meetodid/ vastajate arv (N)	I arengutase N=30		II arengutase N=24		III arengutase N=14	
	N	%	N	%	N	%
Mäng	18	60	12	50	8	57
Knill meetod	17	57	14	58	8	57
Praktiline harjutamine	15	50	15	63	10	71
Struktureeritud päev ja tegevus	15	50	16	67	10	71
Muusikateraapia	13	43	7	29	5	36
AAC vahendid	11	37	10	42	6	43
Baasstimulatsioon	10	33	5	21	2	14
Viipekeel	7	23	3	13	5	36
Multisensoorsed meetodid	7	23	6	25	4	29
TEACCH meetod	6	20	7	29	4	29
Aroomiteraapia	6	20	3	13	2	14
Snoezeleni meetod	6	20	4	17	2	14
Hoidmisteraapia	5	17	3	13	3	21
Tegevusanalüüs	5	17	3	13	5	36
Lovaasi meetod	3	10	1	4	4	29
Isiksusekeskne meetod	2	7	0	0	1	7
Käitumisanalüütilised meetodid	2	7	1	4	3	21
Lilli Nielseni meetod	2	7	1	4	1	7
Sherborne meetod	0	0	0	0	1	7
Adolfsoni muusikategevus	0	0	0	0	1	7
Sotsiaalsed lood	0	0	3	13	1	7

Märkus. Vastuste koguprotsent ei ole 100, sest märkida võis mitu vastusevarianti

Teisel arengutasemel nimetati kasutatavatest õppemeetoditest kõige rohkem struktureeritud päeva ja tegevust (16 õpetajat, 67%), järgnesid praktiline harjutamine (15 õpetajat, 63%), Knill meetod (14 õpetajat, 58%) ja mäng (12 õpetajat, 50%) (tabel 4). I

arengutasemega võrreldes lisandus II arengutasemel sotsiaalsete lugude kasutamine (kasutas 13% õpetajaid). Täiendavalt oli II arengutasemel olevate õpilaste arendamiseks kasutatud 1) meetodeid: tunnetuslik suhtlemine (Intensive interaction), logorütmika; 2) töövõtet: näitlikustamine; 3) vahendit: mullivann.

Oma õppemeetodite valikut põhjendas vaid üks pedagoog.

Õpetaja (3 õpilast: 1 õpilane II, 2 õpilast III arengutasemel): *struktureeritud päev ja tegevus; mäng, Knill, praktiline harjutamine; multisensoorsed meetodid. Need meetodid on selleks, et muuta õpilase päev talle piisavalt selgeks ja arengule vastavaks ning võimalikult aktiivseks.*

Ka III arengutasemel oli neli enim kasutatud meetodit samad, mis I ja II arengutasemel (struktureeritud päev ja tegevused, praktiline harjutamine, Knill meetod ja mäng). Sellest, et õpetajad kasutavad kõigil arengutasemetel ühesuguseid meetodeid, võib järeldada, et teatavaid meetodeid saab tulemuslikult kasutada erinevatel arengutasemetele olevate õpilaste õpetamisel. III arengutasemel oli kasutatud meetodeid, mida I ja II arengutasemel oleval õpilastega välja ei toodud: Sherborne meetod ja Adolfseni muusikategevus (tabel 4). Lisaks oli üks õpetaja kasutatud arvutimänge.

Õppemeetodite kasutamist III arengutasemel olevate õpilastega põhjendati järgnevalt:

Õpetaja (3 õpilast: 2 õpilast I, 1 õpilane III arengutasemel): *käitumisanalüütilised meetodid, hoidmisteraapia, praktiline harjutamine, sest probleemiks ei ole niivõrd õpilaste kognitiivsed, kuivõrd käitumisprobleemid.*

Õpetaja (3 õpilast: 1 õpilane II, 2 õpilast III arengutasemel): *struktureeritud päev ja tegevus, mäng, Knill meetod, praktiline harjutamine, multisensoorsed meetodid. Selleks, et last võimalikult palju arendada ja muuta õpitav tema arengule vastavaks.*

Ma soovisin teada, kui tihti kasutavad õpetajad õppemeetodeid erinevatel arengutasemetel. Selleks palusin pedagoogidel hinnata 5-palli süsteemis (1 - ei kasuta üldse, 2 – kasutan väga harva, 3 – kasutan mõnikord, 4 – kasutan tihti, 5 - kasutan väga tihti) meetodeid iga arengutaseme kaupa eraldi (tabel 5). Kahjuks ei saanud kõigi hinnanguid andnud õpetajate vastuseid arvestada. 4 (13%) õpetajat olid andnud hinnanguid skaalal „3/4“

Tabel 5. *Meetodite kasutussagedus arengutasemetel kaupa*

[illegible]

Nii I, II kui III arengutasemel kasutasid õpetajad väga tihti AAC vahendeid, praktilist harjutamist, mängu ja struktureeritud päeva ja tegevusi. Järelikult meetodeid, mida eelneva analüüsi põhjal teab ja kasutab kõige suurem hulk õpetajaid, kasutatakse väga sageli. Samas on meetodeid, võtteid ja vahendeid, mille kasutamissagedus on pigem juhuslik (nt Lilli Nielsen meetod, sotsiaalsed lood, resonantslaud) või siis ei kasutata üldse (nt. Sherborne meetod, Adolfsoni muusikategevus) (tabel 5). Järelikult meetodeid, mille kasutamiseks on rohkem oskusi või mille kasutamisega ollakse harjunud, kasutatakse tihedamini. Meetodeid, mille kasutamiseks on teadmised või oskused nõrgemad, kasutatakse oluliselt harvem. Meetodeid, mida õpetajad olid märkinud „ei kasuta üldse“ (hinnang 1) võib tähendada seda, et pedagoog on kasutanud konkreetset meetodit, aga mingil põhjusel enam ei kasuta. Põhjuseks võib olla, et puudub vajadus selle meetodi järgi või ei sobinud meetod mingil põhjusel õpilasele või õpetajale endale.

Kirjandusest leidsin meetodeid, mis teoreetiliselt on sobivad raske ja sügava intellektipuudega õpilaste õpetamiseks. Ma soovisin teada saada, kas loetletud meetodite hulgas on neid, mida õpetajad igapäevases töös kindlasti ei kasutaks ning millega nad oma valikut põhjendavad. Küsimusele vastas ja omapoolse põhjenduse andis 12 pedagoogi (40% kõigist uuringus osalejast), kellest viie (41% 12st vastajast) arvates ei saaks hooldusõpilaste õpetamisel kasutada sotsiaalseid lugusid, sest need on liiga keerulised ja jääksid seetõttu õpilastele arusaamatuks. Hoidmisteraapiat pidas üks pedagoog aga liiga jõuliseks meetodiks, mis talle endale ei sobi. Kaheksal korral (65% vastustest) oli meetodi mittekasutamise põhjuseks märgitud see, et õpetaja ei tea ega tunne konkreetset meetodit. Kokkuvõtvalt võibki õpetajate põhjendused jagada kolmeks: 1) meetod ei vasta õpilase arengutasemele, 2) õpetajad ei tunne meetodit, 3) õpetajale endale ei sobi antud meetod. Õpetajate poolt mitte kasutatavad meetodid ning põhjenduste arv on välja toodud tabelis 6.

Tabel 6. Meetodid, mida õpetajad hooldusõppes ei kasutaks

Meetodid, mida ei kasutataks	Märgitud kordade arv kokku (vastajate koguarv N=12)		Õpetajate põhjendused meetodi mittekasutamiseks			
			Meetod ei vasta õpilaste arengutasemele		Õpetajad ei tunne meetodit	
	N	%	N	%	N	%
Sotsiaalsed lood	5	42	5	42		
Käitumisanalüütilised meetodid	3	25	2	17	1	8
Sherborne meetod	3	25			3	25
Tegevusanalüüs	2	17	2	17		
Lilli Nielsen meetod	1	8			1	8
Snoezeleni meetod	1	8			1	8
Adolfsoni	1	8			1	8
muusikategevus						
Viipekeel	1	8	1	8		
Hoidmisteraapia	1	8				
Baasstimulatsioon	1	8			1	8

Märkus. Vastuste koguprotsent ei ole 100, sest märkida võis mitu vastusevarianti

Küsisin pedagoogidelt, kas nad kasutavad ühe õpilase õpetamisel korraga ainult ühte meetodit või erinevaid meetodeid kombineeritult ja palusin neil oma valikut põhjendada. 27 (83%) õpetajat 30st olid kindlad, et õpilase arendamisel tuleb kasutada mitut erinevat meetodit koos. 3 (10%) pedagoogi küsimusele vastust ei andnud. Meetodite kombineerimist põhjendasid pedagoogid sellega, et 1) lähtuvad õpilase arengutasemest saavutamaks paremaid õpitulemusi, 2) soovivad teha õppetööd põnevamaks, 3) kasutusel olevad meetodid on läbiproovitud ja hästi toimivad, 4) meetodeid, mida kombineeritakse tuntakse ja osatakse kasutada. Keskmiselt kombineerivad õpetajad omavahel nelja erinevat meetodit.

Mõned näited meetoditest, mida omavahel kombineeritakse:

Õpetaja (2 õpilast: 1 õpilane I, 2 õpilast II arengutasemel): *struktureeritud päev ja tegevus, praktiline harjutamine, mäng, muusikateraapia, AAC, Knill meetod.*

Õpetaja (4 õpilast: 2 õpilast I, 2 õpilast II arengutasemel): *baasstimulatsioon, TEACCH, Knill meetod, muusikateraapia.*

Õpetaja (2 õpilast: 1 õpilane I, 1 õpilane II arengutasemel): *AAC vahendid, struktureeritud päev ja tegevused, praktiline harjutamine.*

Õpetaja (5 õpilast: 1 õpilane I, 2 õpilast II, 2õpilast III arengutasemel): *TEACCH meetod, praktiline harjutamine, tegevusanalüüs, Knill meetod, Lovaasi meetod, Snoezeleni meetod, struktureeritud päev ja tegevus, mäng, viipekeel, AAC vahendid, multisensoorsed meetodid*. Ülejäänud variandid kombineeritavatest meetoditest on märgitud lisas 3 punkt 1.

Hooldusklassis kasutatavate õppemeetodite alane koolitus

Õppemeetodeid on palju ja erinevaid. Milliseid neist pedagoog oma töös kasutab oleneb mitmest tegurist. Õpetaja võib näiteks meetodit küll teada ja osata ka kasutada, kuid õpperühmas ei ole õpilast, kelle õpetamiseks antud meetod sobiks. Mõnikord ei sobi meetodi kasutamine õpetajale endale või ei ole kättesaadavad meetodi rakendamiseks vajalikud vahendid. Saamaks teada, milliseid õppemeetodeid õpetajad veel oskaksid vajadusel kasutada, kuigi seda mingil põhjusel hetkel ei tee, esitasin neile valikvastustega küsimuse. Sellele küsimusele vastas 8 pedagoogi. Neist 6 (75%) oskaks veel kasutada AAC vahendeid ja 4 (50%) mängu (tabel 7).

Tabel 7. Meetodid, mida pedagoogid hetkel ei kasuta, aga vajadusel oskaksid kasutada

Meetodid	Vastajate koguarv N=8	
	N	%
AAC vahendid	6	75
Aroomiteraapia	5	63
Mäng	4	50
Sotsiaalsed lood	3	38
Lilli Nielsen meetod	2	25
TEACCH meetod	2	25
Isiksusekeskne meetod	2	25
Käitumisanalüütilised meetodid	2	25
Multisensoorsed meetodid	1	13
Hoidmisteraapia	1	13
Adolfsoni muusikategevus	1	13
Lihtsustatud viiped	1	13

Märkus. Vastuste koguprotsent ei ole 100, sest märkida võis mitu vastusevarianti

Palusin õpetajatel ka hinnata ka nende endi pooltloetletud meetodite kasutamisoskust 5-palli süsteemis (*1-täiesti ebapiisav, 2-ebapiisav, 3-rahuldav, 4-hea, 5-väga hea*) (tabel 8). Pedagoogid olid endile hinnangute andmisel tagasihoidlikud: enamasti hinnati oma oskusi

heaks (hinnang 4) või rahuldavaks (hinnang 3). Väga heaks oli hinnatud vaid AAC vahendite ja mängu kasutamise oskusi, seda mõlema puhul 1 (13%) vastanu. Heaks (hinnang 4) hindas aroomteraapia ja AAC vahendite kasutusoskust 3 (38%) õpetajat. Selline suhteliselt madal hinnangute tase võib tähendada õpetajate ebakindlust oma teadmiste osas või siis seda, et olemas on teoreetiline baas, kuid puudub piisav praktiline kogemus.

Tabel 8. Õpetajate hinnangud meetoditele, mida nad veel oskaksid kasutada

Hinnanguskaala (1-5)		Vastajate koguarv N=8							
		1		2		3		4	
Meetodid		N	%	N	%	N	%	N	%
AAC vahendid						2	25	3	38
Aroomteraapia						2	25	3	38
Mäng						1	13	2	25
Sotsiaalsed lood						1	13	2	25
Lilli Nielsen meetod						2	25		
TEACCH meetod								2	25
Isiksusekeskne meetod						1	13	1	13
Käitumisanalüütilised meetodid				1	13			1	13
Multisensoorsed meetodid								1	13
Hoidmisteraapia								1	13
Adolfsoni muusikategevus								1	13
Lihtsustatud viiped								1	13

Ainult õppemeetodi tundmisest ja oskusest seda kasutada ei piisa. Õpetajal peab olema ka teadmine, mille alusel valida õpilasele sobilik meetod või näiteks, kuidas leida informatsiooni õppemeetodite kohta. Palusin õpetajatel hinnata oma hooldusõppes kasutatavate õppemeetodite alaseid teadmisi 5-palli süsteemis (1 - väga halvad, 2 – halvad, 3 – rahuldavad, 4 – head, 5 – väga head) (tabel 9). Kõige paremini tunnevad õpetajad endi hinnangul õppemeetodeid ja teavad, mille alusel neid valida (hinnangutele „väga head“ ja „head“ teadmised vastas mõlema väite puhul kokku 17 (56%) õpetajat). Õpetajate arvates on neil kõige nõrgemad oskused lapsevanemate ja kolleegide nõustamises õppemeetodite kasutamise osas. Sellele väitele vastas hinnangutega „halvad“ ja „rahuldavad“ kokku 19 (64%) pedagoogi.

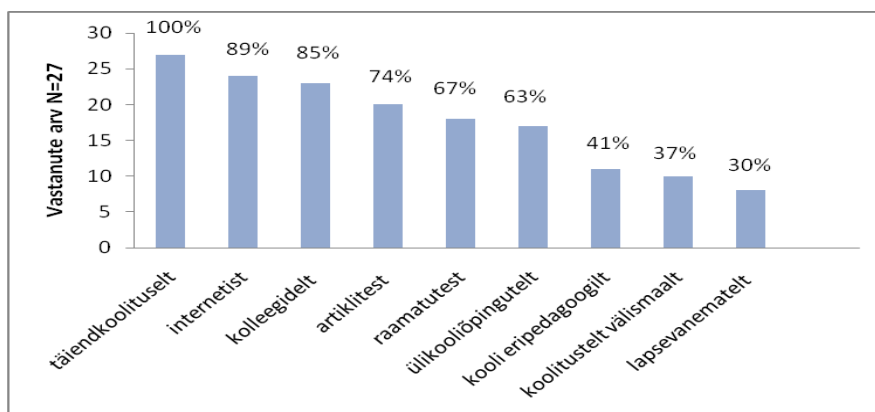
Õpetajate hinnangud kõikidele väidetele jäid vahemikku kahest viieni (st hinnangut „1“ õpetajad ei märkinud). Kui võrrelda hinnanguskaala algust ja lõppu st hinnanguid „halvad“ ja „väga head“, võib näha, et 22 korda on õpetajad andnud oma õppemeetodite

alastele teadmiste hinnangu „*halvad*“ ja 14 korda „*väga head*“. Sellisest tulemusest võib arvata, et pedagoogide õppemeetoditega seotud teadmised ja oskused on erineval tasemel. Tabeli 9 vaatlusel on näha, et ühte ja sama teadmist hindavad õpetajad erinevalt: üks „*väga heaks*“, teine „*halvaks*“. Ka selline tulemus viitab pedagoogide ebaühtlasele tasemele õppemeetoditega seotud teadmistes ja oskustes.

Tabel 9. Pedagoogide hinnangud endi õppemeetoditega seotud teadmiste ja oskustele

Hinnanguskaala (1-5) Õppemeetoditega seotud teadmised ja oskused	Vastajate koguarv N=30									
	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tunnen erinevaid õppemeetodeid hooldusklassis	0		3	10	10	33	16	54	1	3
Tean, mille alusel valida õppemeetodeid	0		4	13	9	30	15	50	2	7
Tean, kust saada informatsiooni õppemeetodite kasutamiseks	0		1	3	15	50	10	33	4	13
Oskan valida lapse diagnoosist ja eripärast lähtuva sobiva õppemeetodi	0		3	10	13	43	11	37	3	10
Oskan nõustada lapsevanemaid ja kolleege õppemeetodite kasutamise osas	0		5	17	14	47	10	33	1	3
Oskan kooskõlastada õpilastega töötavate spetsialistide koostööd	0		4	13	13	43	11	37	2	7
Oskan kasutada erinevaid õppemeetodeid	0		2	7	12	40	15	50	1	3

Mind huvitas, kuidas olid õpetajad saanud infot hooldusklassi õpilaste õpetamisel kasutatavate õppemeetodite kohta. Küsimusele vastas 27 (90%) õpetajat (joonis 8). Kõige enam olid õpetajad saanud enda jaoks vajalikku informatsiooni täiendkoolituselt. 6 (22%) õpetajat lisas (st vastas vaba vastusega küsimusele „muu“), et on saanud informatsiooni: youtubest, lahtiste uste päevadelt ja kolleegidelt teistest koolidest ning Rakvere Pedagoogika Koolis õppides. Need informatsiooniallikad jaotasin ma valikvastuste *internet*, *kolleegid* ja *ülikooliõpingud* alla.



Joonis 8. Infoallikad, kust õpetajad on saanud infot õppemeetodite kohta

21 (70%) õpetajat 30st oli läbinud viimase viie aasta jooksul hooldusõppes kasutatavate õppemeetodite alase koolituse. Enim pedagooge (53% 21st) oli osalenud erinevatel AAC vahendeid tutvustavatel infopäevadel ja kasutamise alastel koolitustel (PCS-pildid, suhtlustahvlite ja -kaustade kasutamine). Vaimupuudega inimeste probleemse käitumise juhendamise, leevendamise või lahendamise (õpetajad olid kasutanud eri sõnastust) alasel koolitusel oli käinud 5 (23%) õpetajat. Tallinna Ülikooli poolt korraldatud 320-tunnise eripedagoogilise täiendõppe kursuse „Eriline laps toimetuleku- ja hoolduskoolis“ oli läbinud viis vastanut, samapalju (23%) oli käinud erinevatel autismlastel koolitustel (autismipedagoogika, autismispektrihäire: sekkumisviisid lasteaias ja koolis, autismispektriga õpilane koolis). Kõigi 21 (70%) õpetaja poolt nimetatud täiendkoolitused on välja toodud lisas 3 punkt 2.

Asutuse või koolitaja nimi, kes viis läbi täiendkoolitust, oli meeles 19 vastajal. Tallinna Ülikooli erinevaid taseme- ja täiendkoolitusi mainis ära 9 (47%) pedagoogi. MTÜ HENK ning selle liikmete Monika Salumaa ja Ain Klaasseni koolitustel (vaimupuudega ja liitpuudega inimeste probleemse käitumise juhtimise koolitus, nõustamine ja juhendamine) oli käinud viis (26%) pedagoogi. Koolitusi läbiviinud asutustest rohkem kui kolm korda oli mainitud Kāo Päevakeskust (AAC alased koolitused), Eesti Autismiühingut ja Ruskeasoo kooli (Soome) ning Tartu Ülikooli. Koolitajate andmed, keda nimetati üks kord, on toodud lisas 3 (punkt 3). Kaks õpetajat (11%), kes olid küll koolitustel käinud lisasid, et nad ei mäleta, kes olid koolitajad ning üks õpetaja, et koolitajaid oli mitmeid.

Kõik läbitud koolitused olid 19 (26%) küsimusele vastanud õpetaja hinnangul nende igapäevases töös kasulikud ja vajalikud. AAC vahendite alaseid koolitusi pidas kõige kasulikumaks 4 (21%) õpetajat. Kaks korda nimetati täiendkoolitusi „Eriline laps

toimetuleku-ja hoolduskoolis“ ning „Vaimupuudega õpilaste käitumisprobleemid ja nende lahendamine“. Kasulik ja vajalik õppetöös oli ka koolitus TEACCH meetodi kasutamisest ning Jyväskylä ülikooli eripedagoogika kursus. Ülejäänud koolituste nimetused on lisas 3 (punkt 4).

Õpetajate põhjendused, milline läbitud koolitus ja miks just see oli igapäevase töö seisukohalt kõige kasulikum:

Õpetaja (3 õpilast: 1 õpilane II, 2 õpilast III arengutasemel): *TEACCH koolitus, kuna minu klassis on autist.*

Õpetaja (3 õpilast: 1 õpilane I, 2 õpilast II arengutasemel): *PCS piltide kasutamine - enne kasutasime koolis piktogramme, nüüd ka PCS -pilte.*

Õpetaja (4 õpilast: 2 õpilast I, 2 õpilast II arengutasemel): *Koolitus „Vaimupuudega õpilaste käitumisprobleemid ja nende lahendamine“. Vaatan teise pilguga oma õpilaste käitumist ja proovin leida põhjusi, miks nad nii või naa käituvad.*

Küsimusele, kus palusin õpetajatel kirjeldada lühidalt nende jaoks igapäevases töös kõige kasulikuma koolituse sisu vastas 19 õpetajat (63%). Siinkohal mõned näited, kuidas kirjeldasid õpetajad nende jaoks kõige kasulikuma koolituste sisu (ülejäänud õpetajate vastused on välja toodud lisas 3 (punkt 5)):

Õpetaja (5 õpilast: 2 õpilast I, 2 õpilast II, 1 õpilane III arengutasemel): *Näiteks David Newbatt tegi lähtuvalt õpilase erivajadustest neile puutöökojas abivahendeid. Ta lähtus konkreetsest õpilasest. Andis soovitusi, kuidas jõuda õpilaseni* (Koolitaja: David Newbatt; Camphill Community for young adults with special needs in Aberdeen, Scotland).

Õpetaja (4 õpilast, arengutase märkimata): *Praktiliselt kasutasime erinevaid meeli, et aimu saada, kuidas meelepuute ja tajuhäiretega isikud võiksid end tunda* (Koolitaja: Hubine Moon, Tervisearengukeskus; „Sensory Information Processing“).

Õpetaja (4 õpilast, arengutase märkimata): *Koolitajad rääkisid TEACCH-i kasutamisest, näitasid videoklippe täiskasvanud vaimupuudega isikute käitumissituatsioonidest ja pakkusid siis lahendusi välja, miks inimene nii käitub ja mida tuleks teha, et selline*

käitumine ei korduks (Koolitaja: MTÜ HENK; „Vaimupuude ja autistlike laste käitumisprobleemide ennetamine ja leevendamine“).

Õpetaja (3 õpilast: 2 õpilast I, 1 õpilane II arengutasemel): *Sain juurde teadmisi, kuidas koostada täpsemini IÕK. Kuidas kasutada paremini päevaplaanina PCS-pilte, esemelist kommunikatsiooni. Lubati viibida autistide klassis, näha, kuidas sisuline töö käib* (Koolitaja: TLÜ; „Eriline laps hooldus -ja toimetulekukoolis“).

Tallinna Ülikooli ja Tartu Ülikoolide eripedagoogika erialal käsitletakse raske ja sügava intellektipuudega õpilaste õpetamist küllaltki väikeses mahus. Seetõttu on oluline, et õpetajatel oleks võimalik läbida erinevaid täiendkoolitusi. Hooldusõppe tegevpedagoogid said kirja panna oma koolitusvajadused ja -soovid. Avatud küsimusele vastas 24 (80%) õpetajat 30st. Õpetajate vastustest selgus, et hooldusõppe temaatikat puudutavaid koolitusi on vähe ning õpetajad vajaksid praktilisi koolitusi 1) õppemeetoditest 2) klassiruumi kohandamisest hooldusõpilasele sobivaks 3) õppevahendite loomisest, 4) autismispektri häirest 5) laste enesevigastamise ja vägivallaga seotud teemadel.

Küsitlus õpetajatele lõppes võimalusega lisada veel täiendavaid kommentaare või probleeme seoses õppemeetodite kasutamisega hooldusõppe õpilastega. Seda võimalust kasutanud 9 õpetajast kolm (30%) lisas, et hooldusõppele sobivad koolitused on teretulnud ning koolitajateks võiksid olla kogenumad kolleegid. Kommentaaridest lugesin ka, et enamasti tuginevad pedagoogid igapäevases töös iseendi kogemustele, nad kombineerivad erinevaid õppemeetodeid ning õpetamisel lähtuvad õpilase võimetest ning individuaalsusest.

Arutelu

Raske ja sügava intellektipuudega õpilasi õpetatakse Eestis põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava lisa 3 hooldusõpe (RT I 2010, 14) järgi. Raske ja sügava intellektipuudega lapsed arenevad samamoodi nagu tavalapsed, kuid tunduvalt aeglasemalt (Farrell, 2009). Nende õpilaste arendustegevuses on kõige olulisem tugineda lapse vaimsele vanusele ja seada jõukohased eesmärgid. Seejärel tuleb konkretiseerida arendamist vajavad valdkonnad ja oskused ning luua koos spetsialistidega õpetamise süsteem: valida meetodid ja vahendid. (Häidkind et al., 2009).

Käesoleva uurimuse eesmärgiks oli selgitada välja, missuguseid õppemeetodeid teavad ja kasutavad Eestis hooldusklasside õpetajad. Soome uuringu (Kontu et al., 2010) ja kirjanduse põhjal sobivad raske ja sügava intellektipuudega õpilaste õpetamiseks 1) multisensoorsed meetodid (nt Nielseni meetod, Snoezeleni meetod, aroomteraapia), 2) struktureeritud meetodid (nt TEACCH meetod), 3) käitumisanalüütilised meetodid (nt tegevusanalüüs, Lovaasi meetod, isiksusekeskne meetod), 3) AAC vahendid (nt žestid, esemeline ja graafiline kommunikatsioon), 5) mäng, 6) sotsiaalsed lood, 7) Sherborne meetod, 8) Knill meetod, 9) hoidmisteraapia, 10) praktiline harjutamine.

Uurimistöö eesmärgist tulenes esimene uurimisküsimus, missuguseid õppemeetodeid teavad Eesti hooldusklasside õpetajad. Sarnaselt Soome hooldusklassi õpetajatele (Kontu et al., 2010) teadsid ka Eesti õpetajad kõige rohkem Knill meetodit. Knill meetodi tuntuse põhjuseks Soomes oli materjalide kättesaadavus ja odavus kasutamisel. Eestis võib Knill meetodi hea tundmine olla seotud sellega, et selle muusikalised programmid ja juhendmaterjal on tõlgitud eesti keelde ning on õpetajatele hästi kättesaadavad.

Nii Eestis kui Soomes oli pedagoogide poolt enimmainitud meetodid veel TEACCH meetod ja muusikateraapia. TEACCH meetod oli Soomes tuntud samal põhjusel nagu Knill meetod – materjalid on kättesaadavad ja küllaltki odavad (Kontu et al, 2010). Internetist on võimalik leida materjale TEACCH meetodi põhimõtete ja rakendamise (nt TEACCH Autism Program (s.a.)) kohta ning Eestis on toimunud TEACCH meetodit tutvustavaid koolitusi, milles on osalenud ka käesolevas uuringus osalenud õpetajaid. Soome on (koos Rootsi ja Inglismaaga) muusikateraapia kodumaa (Üts, 1999), sellega on seletatav teraapia populaarsus Soomes. Tallinna Ülikool (s.a.) ja Eesti Muusika-ja Teatriakadeemia (s.a.) täiendkoolitustel on võimalik õppida muusikateraapiat. Muusikateraapia keskus (s.a.) pakub võimalust kutsuda muusikaterapeute korraldama asutuste siseseid koolitusi. Eelpool nimetatud põhjustel võivad nii TEACCH meetod kui ka muusikateraapia olla hästi tuntud Eesti pedagoogide seas.

Eesti õpetajad teavad veel hästi AAC vahendeid, mis on seletatav käesolevas uuringus välja tulnud faktiga, et AAC alastel täiendkoolitustel oli osalenud kõige rohkem uuringus osalenud õpetajatest. Samuti on AAC vahendite kasutamise kohta olemas eestikeelset informatsiooni internetis (nt MTÜ Inimeselt Inimesele (s.a.); Melsas 2008).

Sherborne meetodit ja Adolfsoni muusikategevust Eesti õpetajad ei teadnud, samas olid mõlemad Soomes enimmainitud meetodite hulgas. Võib arvata, et Soomes on nende meetodite materjalid ja koolitused hästi kättesaadavad. Eesti koolides võib Sherborne meetod

olla rohkem tuntud füsioterapeutide kui õpetajate seas, kuna antud meetod on otseselt seotud mootorsete oskuste arendamisega. Adolfsoni muusikategevus on ülesehitatud seanssidele, mis ajaliselt ja vormiliselt sobiks ehk paremini muusikatundide läbiviimiseks, mida Eesti hoolduskoolis eraldi tegevusvaldkonnana ei ole. Võimalik ka, et nimetatud meetod on tuntud ja kasutusel muusikaterapeutide poolt. Kindlasti on aga Eestis mõlema meetodi vähese tundmise põhjuseks vastavasisuliste eestikeelsete materjalide puudumine.

Soomes oli probleemiks, et pedagoogid teadsid liiga palju erinevaid meetodeid (Kontu et al.). Nimetatud fakt võib olla põhjuseks, et ei suudeta eristada meetodit selle rakendamiseks vajalikest töövahenditest ning – võtetest. Eesti õpetajad loetlesid küsitluses väljapakutud meetodeid ja lisasid ise juurde ainult 22 nimetust. Põhjuseks võib olla õpetajate vähene teadlikkus erinevatest meetoditest. Samuti on võimalik, et meetodid, mida nimetati, on hooldusõppes sobivad ning õpetajatel ei olegi vajadust enamate meetodite kasutamiseks, sest olemasolevate meetodite abil saab arendada õpilasi kõigis tegevusvaldkondades. Eesti õpetajad teavad käesoleva uuringu põhjal tunduvalt rohkem meetodeid kui ise kasutavad. See on ka loogiline, sest meetodit võib teada, aga ei pea kasutama. Samuti on võimalik, et õpetaja kasutas meetodit, aga mingil põhjusel seda enam ei tee.

Raske ja sügava intellektipuudega õpilasi õpetatakse kolmel arengutasemel (RT I, 28.12. 2010, 14). Igal arengutasemel on püstitatud õppe- ja kasvatuseesmärgid ning uuele arengutasemele üleminek on võimalik eelmise arengutaseme pädevuste omandamisel. Kuna igal arengutasemel on õpetuse rõhuasetused erinevad, siis võib eeldada, et õpilaste arendamiseks kasutatavad õppemeetodid tasemeti muutuvad. Sellest väitest tulenevalt püstitati tööle teine uurimisküsimus: „Missuguseid õppemeetodeid kasutavad hooldusklasside õpetajad erineval arengutasemel olevate õpilaste õpetamisel“.

Käesoleva uuringu tulemuste analüüsil õppemeetodite valikus olenevalt arengutasemest erinevusi ei ilmnunud. Kõige rohkem teavad ja sagedamini kasutavad (märkis ära vähemalt 50% vastanutest) õpetajad erineval arengutasemel olevate õpilastega: mängu, Knilli meetodit, praktilist harjutamist ning struktureeritud päeva ja tegevust. Järgnesid muusikateraapia ja AAC vahendite kasutamine. Raske intellektipuudega õpilaste kognitiivne areng jääb 5-7 aastase eakohase arenguga lapse ja sügava intellektipuudega 0-2 aastase lapse tasemele. Sellises vanuses laste õppimine toimubki mängides ja praktiliselt harjutades. Seetõttu on mängu ja praktilise harjutamise kasutamine hoolduskoolis igati mõisteta. AAC

vahendeid kasutatakse seetõttu, et hooldusõppe õpilastest on väga paljud kõnetud või piiratud verbaalse eneseväljendusega. Seega on vaja viisi, kuidas nendega suhelda ja anda võimalusi neil ennast mingil moel väljendada. Struktureeritud päev ja tegevused aitavad hooldusõppe õpilasel mõista aja kulgu ning annavad raamid muidu õpilase jaoks võib-olla kaootilisele ja arusaamatule keskkonnale. Knill meetodi neli erineva raskusastmega programmi võimaldavad meetodit rakendada vastavalt õpilase arengutasemele. Muusikateraapia on hea töövahend õpetamaks õpilasi kõigis tegevusvaldkondades ja igal arengutasemel.

Erisuste mitteilmnemine meetodite kasutussagedusel sõltuvalt õpilaste arengutasemest võib tähendada, et kasutusel olevad meetodid on tulemuslikud hoolduskooli kõigil arengutasemel olevate õpilaste õpetamisel. Väga paljud küsitlusele vastanud õpetajad õpetavad samaaegselt erineval arengutasemel olevaid õpilasi, seega on arusaadav, et õppetöö paremaks korraldamiseks kasutab õpetaja meetodeid, mille abil saab arendada korraga nii I, II kui III arengutasemel olevaid õpilasi. Samuti võib eeldada, et kui õpetaja poolt kasutatav meetod on õpilastele sobiv, siis otsitakse antud meetodi olemuse ja rakendamise kohta infot juurde ning olemasolevad teadmised laienevad ja vastavat meetodit kasutatakse veelgi tulemuslikumalt. Tähelepanuväärsed on ka teatavad välised tegurid meetodites, mida õpetajad erineval arengutasemel olevate õpilaste õpetamisel kasutavad: 1) need ei vaja kallist investeeringut, 2) on kergesti kasutatavad, 3) olemas on eestikeelsed lugemismaterjalid nii paber kandjal raamatute ja artiklite näol kui ka elektrooniliselt internetis.

Ühtemoodi vähe kasutatakse erineva arengutasemel olevate õpilaste arendamisel Lilli Nielsen meetodit, sotsiaalseid lugusid ja isiksusekeskset meetodit. Lilli Nielsen meetodi laialdasemat kasutusele võtmist võib segada spetsiaalse plastikust kasti puudumine ning rahaliste ressursside vajalikkus selle muretsemiseks. Samas oleks aga õpetajatel võimalik vastavate juhendmaterjalide olemasolu korral analoogne kast ka ise valmistada. Sotsiaalseid lugusid on üksikud õpetajad kasutatud II ja III arengutasemel olevate õpilastega, ilmselt ei ole lugude mõistmine I arengutaseme õpilastele jõukohane. Samuti vajab loo ettevalmistamine lisaaega ning muutuvaid vahendeid (nt võib loo sisu vajada muutmist või täiendamist). Küsitluse tulemuste alusel on hoolduskoolis õpetajaid, kellel on suur töökoormus, seega võib oletada, et kasutatakse rohkem meetodeid, mille vahendid on püsivad ning mida saab kasutada pidevalt pikema aja jooksul. Isiksusekeskse meetodi vähese kasutamise põhjuseks võib olla eestikeelsete materjalide ning koolituste puudus.

Kuigi käesoleva uuringu tulemuste analüüs näitas, et pedagoogide teadlikkus erinevatest õppemeetoditest on vähene, hindavad õpetajad ise endi hooldusklassis kasutatavate õppemeetodite alaseid oskusi ja teadmisi heaks. Rahulolu põhjuseks võib olla, et kasutusel olevad meetodid on hästi rakendatavad, nende meetodite sisu ja põhimõtted on hästi selgeks saanud. Samas ei oska pedagoogid endi antud hinnangute alusel leida informatsiooni uute meetodite kohta. Seega ilmneb, et vajadus uute meetodite tundmaõppimiseks ikkagi on, kuid ei teata, kuidas vastavat infot leida.

Erivajadustega laste õpetamiseks on vajalik kasutada ja katsetada mitmeid meetodeid (Haavistu, 2009). 83% käesolevas uuringus osalenud Eesti pedagooge kasutab õpilase õpetamisel meetodeid kombineeritult. Sellest järeldub, et parima tulemuse õpilaste arendamisel on võimalik saada mitme meetodi koos kasutamisel. Keskmiselt kombineerivad õpetajad omavahel nelja erinevat meetodit. Kombineeritakse peamiselt neid meetodeid, mida õpetajad küsimustikule vastates kõige rohkem nimetasid.

Töö kolmandaks uurimisküsimuseks oli, kuidas õpetajad põhjendavad erinevate meetodite valikut. Paraku oli pedagoogide antud põhjendusi liiga vähe, et nende tulemuste põhjal oleks võimalik teha korrektseid ja analüüsitavaid järeldusi. Põhjenduste mitteandmist võib seletada õpetajate endi madal hinnang oskusele, kuidas valida lapse diagnoosist ja eripärast lähtuvalt sobiv õppemeetod. Võib eeldada, et kasutatakse meetodeid, mille puhul teatatakse, et need on üldjoontes sobivad raske ja sügava intellektipuudega õpilaste õpetamiseks.

Neljandaks uurimisküsimuseks käesolevas töös oli, millistest allikatest saavad õpetajad informatsiooni erinevate meetodite kasutamise kohta. Tulemuste alusel on peamised infoallikad täiendkoolitused, internet, kolleegid, artiklid ja ajakirjad.

Kõige enam on täiendkoolitusi toimunud AAC vahendite kasutamise kohta (põhiline koolitaja Kāo Päevakeskuse spetsialistid). MTÜ HENK (koolitajad Monika Salumaa ja Ain Klaassen) on viinud läbi koolitust „Vaimu- ja liitpuudega inimeste probleemse käitumise juhtimine“, milles muuhulgas oli õpetatud ka TEACCH meetodit. Uuringus osalenud pedagoogide AAC vahendite ja TEACCH meetodi hea tundmise ja kasutamise üheks põhjuseks võibki olla nimetatud koolitustel osalemine. Uuringu tulemuste alusel on õpetajatel olnud võimalus käia erinevatel autismialastel koolitustel, siiski vajavad pedagoogid endi

arvates veel koolitusi autismispektri häirest. Õpetajate koolitussoove analüüsid selgus, et õpetajad vajavad praktilisi, reaalselt abi ja nõuandeid pakkuvaid koolitusi. Eelkõige oli vajadus õppemeetodeid tuvustavate koolituste järele. Järelikult tunnevad õpetajad, et neile teadaolevaid õppemeetodeid ei ole piisavalt. Veel oli õpetajatel järgmisi koolitussoove: 1) klassiruumi kohandamine hooldusõpilasele sobivaks, 2) õppevahendite loomine ning 3) laste enesevigastamise ja vägivallaga seotud teemad. Klassiruumi kohandamise kohta hooldusõpilastele sobivaks annavad häid juhiseid TEACCH ja Lilli Nielsen meetodid, samuti sobivad keskkonna kohandamiseks vahendid Snoelzeni meetodist. Enesevigastamise ja hooldusõpilastele omaste stereotüüpsete soovimatute käitumisprobleemide leevendamiseks ja ärahoidmiseks sobivad käitumisanalüütilised meetodid ja sotsiaalsed lood. Enese ja teiste suhtes agressiivse käitumise ärahoidmiseks võib anda häid tulemusi hoidmisteraapia. Kõik väljatoodud meetodid (va TEACCH meetod) olid õpetajate seas vähe tuntud, samas aga uuringu tulemuste põhjal vajalikud. Seega oleks vaja neid õpetajatele tutvustada ja rakendamist õpetada.

Pedagoogide endi hinnangul on nende töös kasulikud koolitused, kus 1) materjalid on koheselt töös kasutatavad, 2) saadavad nõuanded ja soovitusel on realselt toimivad, 3) töövõtteid ja meetodeid õpetatakse läbi praktilise tegevuse. Nende soovide täitmiseks võib läbi viia kolleegilt kolleegile koolitusi, kus koolitajateks on hoolduskoolide pedagoogid ise. Käesoleva uuringu alusel on Eestis pedagooge, kes kasutavad oma igapäevases töös mittelaialdaselt tuntud meetodeid. Nende teadmised ja praktilised oskused peaksid jõudma läbi koolituste kõigi soovijate ja abivajajateni.

Hooldusõppe õpetajate vähene teadlikkus erinevatest õppemeetoditest ning nende rakendamisest viitab võimalikele puudujääkidele hooldusklassi õpetajate ettevalmistuses töötamiseks raske ja sügava intellektipuudega õpilastega. Uuringu tulemustest ei ilmne teadmiste erinevusi sõltuvalt õpetaja kvalifikatsioonist või töötatud staažist. Kuna läbiviidud uuring oli anonüümne, siis ei ole teada, millise koolide õpetajad ankeedile vastasid, seega ei saa ka järeldada, et mingi Eesti piirkonna õpetajad on mingil põhjusel teadlikumad kui teised. Praeguste uuringu tulemuste põhjal oleks kõigile hoolduskoolis töötavatele õpetajatel vajalikud koolitused, mis keskenduksid laiapõhjalisemalt sügava ja raske intellektipuudega õpilaste õpetamisele.

Analoogselt Soomes läbiviidud uuringuga ei ole Eestis teadaolevalt varem läbi viidud uuringuid hooldusklassis kasutatavate õppemeetodite kohta. Kokkuvõttes võib öelda, et nii

Soomes kui Eestis on õpetajatele väljakutseks intellektipuudega õpilaste õigete õpetamismeetodite valimine. Kui Soomes on peamiseks probleemiks see, et õpetajad teavad liiga palju erinevaid meetodeid, siis Eestis on olukord vastupidine – teadmised erinevatest meetoditest ja nende kasutamise oskused on piiratud.

Käesoleva uuringu läbiviimisel kasutatud ankeetküsitluse negatiivse küljena võib välja tuua, et vastused ei pruugi kajastada kõiki õpetajate olemasolevaid teadmisi ja oskusi. Vastuste kvaliteet sõltub vastaja motivatsioonist ja ajast, mida tal on võimalik küsitlusele vastamiseks kulutada. Suhteliselt paljude lahtiste küsimuste olemasolu võis oluliselt vähendada vastajate arvu ning vastuste põhjalikkust.

Edaspidistes uuringutes võiks keskenduda konkreetsetele hooldusõppes kasutatavatele õppemeetoditele. Uurida põhjalikult konkreetse meetodi teooriat, seejärel teha praktiline uuring meetodi toimimise kohta raske- ja sügava intellektipuudega õpilaste õpetamisel.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

09.01.2015

.....

Kasutatud kirjandus

- Avandi, K. (2003). *Muusikateraapia vaimupuudega inimestele Eestis, selle perspektiiv*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Kaitstud Tartu Ülikool.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (s.a.). *Use of Mental Retardation on this Website*. Retrieved from. <http://aaidd.org/intellectual-disability/historical-context#.VJShpMACAg>.
- Basale Stimulation Internationaler Förderverein e. V (s.a.) *Basic Stimulation – History of a concept*. Retrieved from: <http://www.basale-stimulation.de>.
- Bayat, M. (2012). *Teaching Exceptional Children*. New York: The MacGraw-Hill Companies.
- Błeszyński, J. (2004). *Application of the Developmental Movement Method in the Therapy of a Child with Serious Developmental Deficiencies*. The New Educational Review. Retrieved from http://www.educationalrev.us.edu.pl/vol/tner_3_2004#page=169.
- Brimer, W.R. (1990). *Students with Severe Disabilities: Current Perspectives and Practices*. California: Mayfield Publishing Company.
- Brodin, J. (2005). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care*. Vol. 175, Issue 7-8, 635–646.
- Brodin, J (1999). Play in Children with Severe Multiple Disabilities: play with toys- a review. *International Journal of Disability, Development & Education*. Vol. 46, Issue 1, 25-34.
- Daniels, E. R., Stafford, K. (1999). *Erivajadustega laste kaasamine*. OÜ Tartumaa Trükikoda.
- Eesti Muusika ja Teatriakadeemia (s.a.). *Muusikateraapia algkursus 2014/2015*. Külastatud aadressil <http://www.ema.edu.ee/index.php?main=1485>
- Eesti Vaimupuudega Inimeste Tugiliit (s.a.). *Mis on vaimupuue?* Külastatud aadressil <http://www.vaimukad.ee/vaimupuue>.
- Farrell, M. (2006). *Celebrating the Special School*. Great Britain: David Fulton Publishers.
- Farrell, M. (2009). *Foundations of Special Education: An Introduction*. Wiley-Blackwell. John Wiley & Sons, Ltd., Publication.
- Haavistu, H. (2009). Kõik lapsed on õpetatavad. *Eripedagoogika nr 33. Hooldusõpe. Eesti Eripedagoogide Liit*, lk 51-60.
- Hamill L., Everington, C. (2002). *Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities. An Applied Approach for Inclusive Environments*. Merrill Prentice Hall.
- Häidkind, P., Kuusik, Ü. (2009). *Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses*. Kulderknup. E

- (Toim), *Kogumik: lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 22-72). Riiklik eksami-ja kvalifikatsioonikeskus. Tallinn: Studium
- Ikonen, O., Virtanen, P. (2010). Kehitysvammaisten opetuksesta. *Erika. Erityisopetuksen tutkimus ja menetelmätieto*, 2, 27-33.
- MTÜ Inimeselt inimesele (s.a.). *Alternatiivkommunikatsioon (AAC)*. Külastatud aadressil http://www.inimeseltinimesele.ee/client/default.asp?wa_id=80&wa_object_id=1
- Johnson, K., Griffin-Shirley, N. (2000). Active Learning for Children with Visual Impairments and Additional Disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Sept., Vol. 94, Issue 9, 584-594.
- Koolieelse lasteasutuse seadus. RT I 1999, 27, 387 ... RT I 29.06.2014, 109. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032014056>.
- Kontu, E.K., Pirttimaa, R. A. (2010). Teaching methods and curriculum models used in Finland in the education of students diagnosed with having severe/profound intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*. Vol. 38 Issue 3, 175-179.
- Knill, M., Knill, C. (1993). *Kehatunnetus-, kontakti- ja kommunikatsiooniharjutusi*. Tallinn: Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatas hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Känd, H. (2010). Vaimu-ehk intellektipuue. Leppik, E., Kivirand, T. (Toim)., Sarjas, A (Koost.), *Märka ja toeta last. Teatmik õpetajatele. Sagedamini esinevad terviseseisundid ja puuded õpilastel* (lk 91-96). Eesti Puuetega Inimeste Koda, Haridus- ja Teadusministeerium.
- Laiapea, V. (2007). *Keel on lahti. Tähendusi viipekeelest*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Lindau, E. (2005). Muusikateraapia tähtsus puuetega laste rehabilitatsioonis. *Sinuga. Eesti Puuetega Inimeste Koja ajakiri. Eesti Puuetega Inimeste koda*. 2/2005, lk 9.
- Loots, G., Malschaert, E. (1999). The use in Belgium of developmental movement according to the work of Veronica Sherborne: a developmental psychology view. *European Journal of Special Needs Education*. Volume 14, Issue 3, 221-230.
- Lovaas Institute (s.a.). *Lovaas Method. Who is it most suitable for?* Retrieved from <http://www.lovaas.com/approach-suitable.php>.

- Lovaas O. I. (1998). *Arenguhälbega laste õpetamine: raamat minule*. Tartu: Eesti Autismiühing.
- Maas, H (2009). *Sinu lapse areng esimesel eluaastal*. Tallinn: Kirjastus Varrak.
- Mednick, M.(2007). *Supporting Children with Multiple Disabilities*. 2nd Editon. England: Continuum International Publishing Group.
- Melsas, M. (2008). *Kommunikatsioonivahendid*. Publitseerimata õppemetoodiline materjal pedagoogidele ja sotsiaalse tugivõrgustiku spetsialistidele hooldusõppes põhihariduse omandanud õppijate kaasamiseks kutseõppesse. Külastatud aadressil <http://www.kaokeskus.ee/ul/Kommunikatsioonivõimalused>.
- Muusikateraapia keskus (s.a.). *Muusika toime ja muusikateraapia. Koolitused ja treeningud*. Külastatud aadressil <http://www.muusikateraapiakeskus.ee/products-view/luhitreeningud-seminaripaeva-lopetuseks/>
- Myeroff, R., Metlich, G., Gross, J. (1999, June). Comparative Effectiveness of Holding Therapy with Aggressive Children. *Child Psychiatry and Human Development*. Volume 29, Issue 4,303-313.
- Neare, V. (2009). Raske ja sügava vaimupuudega (vp) laste arengust. *Eripedagoogika nr 33. Hooldusõpe. Eesti Eripedagoogide Liit*, lk 4-8.
- Neare, V (Koost). (2000). *Materjale vaimupuudepedagoogikast*. Publitseerimata koolitusprojekt. Kokkuvõtvad materjalid pedagoogidele ja sotsiaaltöötajatele. Haapsalu: Lääne Maavalitsus. Sotsiaal-ja tervishoiuosakond.
- Paabo, R. (2010). *Viibelda on mõnus. Käsiraamat eesti viipekeele õppimiseks*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Rahvusvaheline haiguste ja tervisega seotud probleemide statistiline klassifikatsioon: RHK-10/V - Psüühika- ja käitumishäired (1996). *Vaimne alaareng*. Külastatud aadressil http://www.kliinikum.ee/psychhiaatriakliinik/lisad/ravi/ph/70vaimne_alareng.htm.
- Panerai, S., Ferrante, I., Caputo, V. (1997, Jun). The TEACCH strategy in mentally retarded children with autism: a Multidimensional assessment. Pilot Study. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, Vol. 27 Issue 3, 345-347.
- Rebane, I. (2009). Õppemeetodid liitpuudega laste spetsiifiliste oskuste arendamiseks. *Eripedagoogika nr 33. Hooldusõpe. Eesti Eripedagoogide Liit*, lk 40-43.
- Pehk, A. (1996). *Muusade kunst aitab elada. Muusika psühhofüsioloogilisest toimest ja*

- selle teraapilistest rakendusvõimalustest*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Tallinn: As VALI trükikoda.
- Põhikooli -ja gümnaasiumiseadus (PGS)*. RT I 2010, 41, 240 ... RT I 29.06.2014, 109.
Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/115032014037>.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (PGS)*. RT I 1993, 63, 892 /.../ RTI 2010 41, 240, kehtetu alates 01.09.2010. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12957462>.
- Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava* RT I 28.12.2010, 14 ... RT I 20.09.2011, 1.
Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/128122010014?leiaKehtiv>.
- Põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava (abiõppe õppekava) kinnitamine*. RTL 1999, 70, 907 ... RT I 2010, 41, 240 – kehtetu alates 1. 01. 2011. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12743986>. .
- Shapiro, M., Parush, S., Green, M., Roth, D. (1997). The efficacy of the „Snoezelen" in the management of children with mental retardation who exhibit maladaptive behaviours. *The British Journal of Developmental Disabilities Vol 43, Part 2, No.85*, 140-155.
- Sherborne Association U.K. (s.a.). *About Sherborne Developmental Movement*. Retrieved From <http://www.sherbornemovementuk.org/about-sherborne-development-movement.html>.
- SNOEZELEN^R Multi-Sensory Environments (s.a.). *What is Snoezelen MSE?* Retrieved from <http://www.snoezeleninfo.com/whatIsSnoezelen.asp>.
- Stephenson, J., Carter, M. (2011). Use of Multisensory Environments in Schools for Students with Severe Disabilities: Perceptions from Schools. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(2), 276–290.
- Stephenson, J. (2002). Characterization of Multisensory Environments: Why Do Teachers Use Them? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 2002, 15, 73–90.
- Tamm, R. (2009). Muusikalise tegevuse kasutamine hooldusklassis läbi erinevate tegevusvaldkondade. *Eripedagoogika nr 33. Hooldusõpe. Eesti Eripedagoogide Liit*, lk 73-79.
- Tallinna ülikool (s.a.). *Muusikateraapia algkursuse täienduskoolitus*. Külastatud aadressil

<http://www.tlu.ee/et/kunstide-instituut/kunstiteraapiate-osakond/taienduskoolitused/Muusikateraapia-alkkursuse-taienduskoolitus-24-EAP-20132014-oa>

TEACCH Autism Program (s.a.). *TEACCH Approach*. Retrieved from <http://teacch.com/about-us/what-is-teacch>.

Tervise Abi (s.a.). *Tunnetustoa teraapia*. Külastatud aadressil <http://www.terviseabi.ee/index.php/et/teenused/rehabilitatsiooniteenused/39-toetavad-teenused>.

Vaimupuudelaste õpetamise metoodikamaterjalid I osa. Motoorika (1995). Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium. Tallinn.

Vaimupuudelaste õpetamise metoodikamaterjalid II osa. Kognitiivsed oskused (1995). Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium. Tallinn.

Vaimupuudelaste õpetamise metoodikamaterjalid III osa. Kommunikatsioon (1995). Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium. Tallinn

Vaimupuudelaste õpetamise metoodikamaterjalid. IV osa. Sotsiaalsed oskused (1996). Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium. Tallinn.

Vaimupuudelaste õpetamise metoodikamaterjalid. V osa. Igapäevases tegevuses vajatavad oskused (1996). Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium. Tallinn.

Vapper, T. (2013). Maailm meelte kaudu. *Õpetajate Leht*, lk 6.

Veskiväli, I. (2010). Erivajadustega laste arendamis -ja rehabilitatsioonivõimalused.

Almann, S. (Toim). *Aegade dialoog kasvatuses 2* (lk 33-50). Tallinn: TPÜ Kirjastus.

Väljataga, Ü. (2009). Õpetada kommunikatsiooni. *Eripedagoogika nr 33. Hooldusõpe. Eesti Eripedagoogide Liit*, lk 26-39.

Walburg W.-R. (1998). *Vaimupuudepedagoogika alused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Vikipeedia, vaba entsüklopeedia (s.a.). *Basaalstimulatsioon*. Külastatud aadressil <http://et.wikipedia.org/wiki/Basaalstimulatsioon>.

Üts, J (1999). Mis on muusikateraapia? Terviseleht nr 40. Külastatud aadressil http://www.terviseleht.ee/199940/40_muusikateraapia.php

Lisa 1

Eesti erikoolid, kus õpetati 2013-2014 õa hooldusõppele olevaid õpilasi.

1. Ahtme kool - üks hooldusõppe klass (eestikeelne, 1 õpetaja, 4 õpilast) + 6 õpilast koduõppele (vene õppekeel, 2 õpetajat)
2. Haapsalu Viigi kool - 2 klassi (2 õpetajat, 8 õpilast)
3. Jaagu Lasteaed Põhikool - neli hooldusõppe klassi (4 õpetajat, 16 õpilast)
4. Kallemäe Kooli Kuressaare filiaal - üks hooldusõppe klass (1 õpetaja, 4 õpilast)
5. Kiigemetsa Kool - üks toimetuleku- ja hooldusõppe liitklass (1 õpetaja, 5 õpilast hooldusõppele)
6. Kõo Põhikool - 9 toimetuleku- ja hooldusõppe liitklassi (9 õpetajat, 34 õpilast hooldusõppele)
7. Mihkli Kool - 4 hooldusõppe klassi (4 õpetajat, 12 õpilast)
8. Rakvere Lille Kool - 1 toimetuleku- ja hooldusõppe liitklass (1 õpetaja, 1 õpilane hooldusõppele)
9. Porkuni Kool - 4 hooldusklassi (4 õpetajat, 14 õpilast)
10. Põlva Roosi Kool - 1 hooldusõppeklass (1 õpetaja, 4 õpilast)
11. Pärnu Toimetulekukool - 3 hooldusõppeklassi (3 õpetajat, 10 õpilast) +1 õpilane toimetuleku- ja hooldusõppe liitklassis (vene õppekeel, 1 õpetaja)
12. Raikküla kool - 1 toimetuleku- ja hooldusõppe liitklass (1 õpetaja, 4 õpilast hooldusõppele)
13. Salu Kool - 3 hooldusõppeklassi (3 õpetajat, 14 õpilast)
14. Tallinna Tondi Põhikool - 5 hooldusõppeklassi (5 õpetajat, 18 õpilast)
15. Tartu Kroonuaia Kool - 1 hooldusõppele õppiv koduõppele õpilane (1 õpetaja)
16. Tartu Maarja Kool - 12 toimetuleku ja hooldusõppe liitklassi (12 õpetajat, 29 õpilast hooldusõppele)
17. Türi Toimetulekukool - 1 hooldusklass (1 õpetaja, 4 õpilast)
18. Urvaste Kool - 2 toimetuleku- ja hooldusõppe liitklassi (2 õpetajat, 6 õpilast)
19. Valga Jaanikese Kool - 1 hooldusklass (1 õpetaja, 4 õpilast)

Kokku: 60 õpetajat, 199 õpilast

Lisa 2

Küsitlus õpetajatele

Lugupeetud õpetaja!

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna üliõpilane Helen Luik. Kirjutan oma magistritöö teemal „Hooldusklassis kasutatavad õppemeetodid“. Töö eemärk on selgitada välja, missuguseid õppemeetodeid teavad ja kasutavad hooldusklasside õpetajad. Uuringu põhjal püütakse välja selgitada ka vastavasisuline koolitusvajadus.

Teie vastused on väga oodatud ja olulised minu lõputöö edukaks läbiviimiseks.

Hooldusklassides kasutatavaid õppemeetodeid ei ole Eestis varem uuritud. Käesoleva töö põhjal saan koostada ülevaate kasutusel olevatest meetoditest ning teada praktiseerivate õpetajate hinnangud meetodite efektiivsuse ja kasutamise võimaluste kohta.

Kogutud andmeid analüüsitakse anonüümselt.

Info ja küsimuste korral võtke ühendust Helen Luigega (tel: 58012073, e-post:

helenluik@gmail.com)

Juhend küsimustiku täitmiseks:

1. Etteantud vastuste korral valige Teile sobivaim variant.
2. Küsimustele, millele ei ole valikvastuseid, palun vastake oma sõnadega.
3. Küsimuste vastuseid saate soovi korral vastamise ajal muuta ja täiendada.
4. Küsimustiku täitmiseks kulub 20-30 minutit.

Üldandmed

1. Sugu

- ☐ Naine
- ☐ Mees

2. Milline on Teie haridus?

- ☐ TÕ eripedagoogika alane kõrgharidus
- ☐ TLÜ eripedagoogika alane kõrgharidus
- ☐ õpin TÕ magistriõppes eripedagoogikat
- ☐ õpin TLÜ magistriõppes eripedagoogikat
- ☐ õpin TÕ bakalaureuseõppes eripedagoogikat
- ☐ õpin TLÜ bakalaureuseõppes eripedagoogikat
- ☐ muu pedagoogiline kõrgharidus ja läbitud 320- tunnine eripedagoogika kursus
- ☐ muu kõrgharidus ja läbitud 320-tunnine eripedagoogika kursus
- ☐ muu pedagoogiline keskeri-haridus ja läbitud 320-tunnine eripedagoogika kursus
- ☐ muu (palun täpsustage).....

3. Kui kaua olete töötanud hooldusklassi õpilastega?

- ☐ 1-5aastat
- ☐ 6-10aastat
- ☐ 11-15 aastat
- ☐ 16-20 aastat
- ☐ rohkem (palun täpsustage).....

4. Kui palju õpilasi õpib Teie klassis?

1 2 3 4 5 6 rohkem (palun täpsustage)

5. Kui palju on Teie klassis hooldusõppekava järgi õppivaid õpilasi?

1 2 3 4 rohkem (palun täpsustage)

6. Kui palju on Teie klassis hooldusõppekava järgi koduõppel õppivaid õpilasi?

0 1 2 3 4 rohkem (palun täpsustage).....

7. Palun täpsustage iga hooldusõppel oleva õpilase vanus ja arengutase (I, II, III)

Vanus	Arengutase
.....
.....
.....
.....

8. Mitu õpilast Teie klassist õpib

A. Põhikooli riikliku õppekava järgi?

0 1 2 3 4 5 6 rohkem (palun täpsustage).....

B. Põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava Lisa 1 Lihtsustatud õppe järgi?

0 1 2 3 4 5 6 rohkem (palun täpsustage).....

C. Põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava Lisa 2 Toimetulekuõppe järgi?

0 1 2 3 4 5 6 rohkem (palun täpsustage).....

9. Mitu abilist on Teil klassis õppetöö ajal?

0 1 2 3 4 rohkem (palun täpsustage).....

10. Kes abistab Teid õppetöö ajal? (võib valida mitu varianti)

- ☐ Abiõpetaja
- ☐ Õpetaja-abi
- ☐ Tugiisik
- ☐ Asendusteenistuse noormees
- ☐ Vabatahtlik
- ☐ Muu (palun täpsustage).....

11. Kellega teete koostööd õpilasele sobiva õppemeetodi valikul? (võib valida mitu varianti)

- ☐ Logopeed
- ☐ Eripedagoog
- ☐ Füsioterapeut
- ☐ Tegevusterapeut
- ☐ Sotsiaalpedagoog
- ☐ Muusikaterapeut
- ☐ Lapsevanem
- ☐ Muu (palun täpsustage).....

12. Nimetage, kellega Te veel sooviksite teha koostööd õpilaste õpetamisel.
Põhjendage, miks?

.....

Õppemeetodid

1. Loetlege, milliseid hoolduskoolis kasutatavaid õppemeetodeid Te teate.

.....

2. Milliseid allpool toodud õppemeetodeid Te teate (võib valida mitu varianti)?

- ☐ käitumisanalüütilised meetodid (behavior analysis, ABA)
- ☐ hoidmisteraapia (holding therapy)
- ☐ TEACCH meetod
- ☐ sotsiaalsed lood (social stories)
- ☐ praktiline harjutamine (best practices)
- ☐ isiksusekeskne meetod
- ☐ tegevusanalüüs (task analysis)
- ☐ baasstimulatsioon
- ☐ muusikateraapia
- ☐ Knill meetod (KKK)
- ☐ Lovaasi meetod
- ☐ Sherborne meetod (Sherborne Developmental Movement Method)
- ☐ Lilli Nielsen meetod
- ☐ Adolfsoni muusikategevus
- ☐ Snoezeleni meetod
- ☐ struktureeritud päev ja tegevus
- ☐ aroomteraapia
- ☐ mäng
- ☐ viipekeel
- ☐ AAC vahendid (alternatiiv-ja augmentatiivne kommunikatsioon)
- ☐ multisensoorsed meetodid (multi-sensory methods)

3. Palun märkige õppemeetodid, mida Te olete **kasutanud** hooldusõppel olevate õpilastega (võib märkida mitu varianti).

- ☐ käitumisanalüütilised meetodid (behavior analysis)
- ☐ hoidmisteraapia (holding therapy)
- ☐ TEACCH meetod
- ☐ sotsiaalsed lood (social stories)
- ☐ praktiline harjutamine (best practices)
- ☐ isiksusekeskne meetod
- ☐ tegevusanalüüs (task analysis)
- ☐ baasstimulatsioon
- ☐ muusikateraapia
- ☐ Knill meetod (KKK)
- ☐ Lovaasi meetod
- ☐ Sherborne meetod (Sherborne Developmental Movement Method)
- ☐ Lilli Nielsen meetod
- ☐ Adolfsoni muusikategevus
- ☐ Snoezeleni meetod
- ☐ struktureeritud päev ja tegevus
- ☐ aroomiteraapia
- ☐ mäng
- ☐ viipekeel
- ☐ AAC vahendid (alternatiiv-ja augmentatiivne kommunikatsioon)
- ☐ multisensoorsed meetodid (multi-sensory methods)
- ☐ muu (palun täpsustage)

.....

4. Kui kasutate ühe õpilase õpetamisel korraga ainult ühte meetodit, kirjutage missugust. Miks ?

.....

5. Kui kasutate ühe õpilase õpetamisel erinevaid meetodeid kombineeritult, kirjutage missuguseid. Miks?

.....

6. Milliseid meetodeid olete kasutanud I arengutasemel olevate õpilastega?

Täpsustage miks?

.....

7. Hinnake enda poolt I arengutasemel olevate õpilastega kasutatavate meetodite kasutussagedust 5-palli süsteemis. (*1-ei kasuta üldse, 5-kasutan väga tihti*)

Meetod:

.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5

8. Milliseid meetodeid olete kasutanud II arengutasemel olevate õpilastega?

Täpsustage miks?

.....

9. Hinnake enda poolt II arengutasemel olevate õpilastega kasutatavate meetodite kasutussagedust 5-palli süsteemis. (*1-ei kasuta üldse, 5-kasutan väga tihti*)

Meetod:

.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5

10. Milliseid meetodeid olete kasutanud III arengutasemel olevate õpilastega?

Täpsustage miks?

.....

11. Hinnake enda poolt III arengutasemel olevate õpilastega kasutatavate meetodite kasutussagedust 5-palli süsteemis. (1-ei kasuta üldse, 5-kasutan väga tihti)

Meetod:

.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5

12. Milliseid eelpool loetletud õppemeetodeid Te **ei kasutaks** hooldusõppe õpilaste õpetamisel? Täpsustage miks?

.....

Hooldusklassis kasutatavate õppemeetodite alane koolitus

1. Kuidas olete saanud infot hooldusklassi õpilaste õpetamiseks?

- ☐ täiendkoolitustelt
- ☐ ülikooliõpingutelt
- ☐ koolitustelt välismaal
- ☐ kolleegidelt
- ☐ internetist
- ☐ raamatutest
- ☐ kooli eripedagoogilt
- ☐ artiklitest, ajakirjadest
- ☐ lapsevanematelt
- ☐ muu (palun täpsustage).....

2. Kas olete läbinud viimase viie aasta jooksul hooldusõppes kasutatavate õppemeetodite alase koolituse/alaseid koolitusi?

- ☐ Jah
- ☐ Ei

Kui vastasite „jah“, siis palun vastake järgnevatele küsimustele:

2.1. Millisel koolitusel/millistel koolitustel olete osalenud?

.....

2.2. Palun täpsustage, mis asutus või kes oli Teie poolt nimetatud koolitus(t)e koolitaja?

.....

2.3. Milline koolitus on olnud Teie igapäevase töö jaoks kõige kasulikum? Miks?

.....

2.4. Palun kirjeldage lühidalt seda koolitust.

.....

3. Palun hinnake oma hooldusõppes kasutatavate õppemeetodite alaseid teadmisi ja oskusi 5-palli süsteemis. (*1-väga halb, 5-väga hea*)

1. Tunnen erinevaid õppemeetodeid

hooldusklassis.	1	2	3	4	5
-----------------	---	---	---	---	---

2. Tean, mille alusel valida sobiv meetod.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

3. Tean, kust saada informatsiooni õppemeetodite kasutamiseks.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

4. Oskan kasutada erinevaid õppemeetodeid.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

5. Oskan valida lapse diagnoosist ja eripärast lähtuva sobiva õppemeetodi.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

6. Oskan nõustada lapsevanemaid ja kolleege õppemeetodite kasutamise osas.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

7. Oskan koostööd teha õpilasega töötavate spetsialistide koostööd.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

4. Millist õppemeetodit oskaksite **veel vajadusel** kasutada?

- ☐ käitumisanalüütilised meetodid (behavior analysis)
- ☐ hoidmisteraapia (holding therapy)
- ☐ TEACCH meetod
- ☐ sotsiaalsed lood (social stories)
- ☐ praktiline harjutamine (best practices)
- ☐ isiksusekeskne meetod
- ☐ tegevusanalüüs (task analysis)
- ☐ baasstimulatsioon
- ☐ muusikateraapia
- ☐ Knill meetod (KKK)
- ☐ Lovaasi meetod
- ☐ Sherborne meetod (Sherborne Developmental Movement Method)
- ☐ Lilli Nielsen meetod
- ☐ Adolfsoni muusikategevus
- ☐ Snoezeleni meetod
- ☐ struktureeritud päev ja tegevus
- ☐ aroomteraapia
- ☐ mäng
- ☐ viipekeel
- ☐ AAC vahendid (alternatiiv-ja augmentatiivne kommunikatsioon)
- ☐ multisensoorsed meetodid (multi-sensory methods)
- ☐ muu (palun täpsustage).....

5. . Palun hinnake enda poolt märgitud õppemeetodi kasutamisoskust 5-palli süsteemis. (*1- täiesti ebapiisav, 5-väga hea*)

Meetod:

.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5

6. Missugust hooldusklassi õppemeetodeid käsitlevat koolitust sooviksite läbida?

Palun kirjeldage.

.....

7. Soovi korral palun lisage täiendavaid kommentaare/probleeme seoses

õppemeetodite kasutamisega hooldusõppe õpilastega.

.....

Lisa 3

1. *Õpetajate poolt kombineeritavad meetodid hooldusõpilaste õpetamisel*

- põhiliselt kasutan meelte stimuleerimist ja mängu;
- korvitööd tehes viipleme, kasutame AAC-d, sensoorset stimulatsiooni vms. Üldjuhul kõige eraldiseisvam on holding;
- igapäevaselt praktiline harjutamine – et õppida sööma, riietuma jne võimalikult iseseisvalt. Alternatiivkommunikatsioon-et laps saaks oma vajadusi väljendada ja mõistaks situatsiooni paremini. Kindlasti struktureeritud päevakava ja sensoorne stimulatsioon;
- AAC, Knilli meetod, lihtsustad viiped. Erinevas tunnis erinevad meetodid;
- struktureeritud päev ja tegevus, praktiline harjutamine, mäng, muusikateraapia, AAC vahendid, Knill meetod. Arvestades õpilase võimekust on meetodid omavahel lõimitud;
- põhiliselt kombineerin kommunikatsiooniga seotud meetodeid TEACCHI ja struktureeritud õppega;
- Alternatiivkommunikatsioon, struktureerimine, Knill meetod;
- Knilli meetod, TEACCH, mäng, viiped;
- mäng ja praktiline harjutamine, struktureeritud päev ja tegevus ning praktiline harjutamine;
- TEACCH meetod, praktiline harjutamine, struktureeritud päev ja tegevus, mäng, AAC vahendid, näitlikustamine, võrdlemine ja kirjeldamine;
- Knill meetod, AAC vahendeid, sensoorne stimulatsioon, meeltetuba, resonantslauda jne.;
- sõnaline juhendamine, lihtsustatud viibe, pilt. Baasstimulatsioon, sensoorsed meetodid, alternatiivse kommunikatsiooni;
- baasstimulatsioon, TEACCH, Knilli meetod, muusikateraapia;
- struktureeritud päev ja tegevused koos temaatilise õppekavaga ja tegevused õues. Mäng käib kõigi tegevuste ja valdkondade juurde. Mäng ja muusika ongi kõige rohkem koos (siia juurde kuuluvad liisusalmid, rütmisalmid, sõrmemängud ja lastelaulud);
- AAC vahendid, struktureeritud päeva ja tegevused, praktiline harjutamine;
- TEACCH meetod, praktiline harjutamine, tegevusanalüüs, Knill meetod, Lovaasi meetod, Snoezeleni meetod, struktureeritud päev ja tegevus, mäng, viipekeel, AAC vahendid, multisensoorsed meetodid;
- mäng, aroomteraapia, vahel muusikateraapia ja aroomteraapia;
- praktiline harjutamine, tegevusanalüüs, Knill meetod, struktureeritud päev ja tegevus, mäng, lihtsustatud viiped;
- praktiline harjutamine ja sensoorsed tegelused, AAC vahendid (piktogrammid ja PIC pildid), mäng;
- AAC pildid käivad kõigi meetodite juurde, selgitamaks mida tegema hakkame;

2. *Õpetaja poolt nimetatud täiendkoolitused*

- AAC, autismipedagoogika, meditsiiniliste abivahendite kasutamine (sondid jms);
- lõpetasin TLÜ, hooldusvahendite kabinetis Mõdrikul, autistide koolitus;
- erivajadusega noor ja seksuaalsus, HEV laste individuaalsuse märkamine ja õpimotiiv, eriline laps toimetuleku-ja hooldusklassis;
- pimekurtide ja liitpuudega pimedate laste õpetamine, autismispektrihäire: sekkumisviisid lasteaias ja koolis, alternatiivkommunikatsiooni infopäev, Eesti

autismiühingu koolituspäev, aktiivõppe meetodid, õppimine ja õpetamine lähtuvalt HEV laste eripäradest, Seminar on deafblindness;

- raske kõnepuudega inimeste alternatiiv-augmentatiivkommunikatsioon (AAC) ja süvendatult lausetasandil piltide kasutamine;
- alternatiivsete kommunikatsioonivahendite kasutamisest;
- David Newbatt (Camphill Community for young adults with special needs in Aberdeen, Scotland-täiendkoolitus Tartu Maarja koolis 2011, 2014; Grete Tækker (PCS pildid);
- 320 tunnisel koolitusel;
- Sensory information Processing, tunnetugevuse areng ja arendamine, liiv mänguterapeutilise vahendina, AAC-vahendite kasutamine-suhtlustahvlite kasutamine, AAC-suhtluskaustade kasutamine;
- AAC, konduktiivõpet tutvustav koolitus;
- 320 t täiendkoolitust Tallinna Ülikoolis, eriline laps toimetuleku-ja hooldusklassis
- vaimupuudega inimese arenguprofiili koostamine, probleemse käitumise ennetamine ja juhendamine;
- koolitus Taanis, 2 -aastane kursus Tallinna Heleni koolis, koolitus Vinnis, AAC infopäev, erinevad koolitused Porkuni koolis, autismialane koolitus Tartus;
- vaimupuude ja autistlike laste käitumisprobleemide ennetamine ja leevendamine;
- TEACCH meetod;
- eriline laps toimetuleku-ja hooldusklassis;
- eriline laps toimetuleku-ja hooldusklassis, individuaalne õppekava ja alternatiivkommunikatsioon, mänguterapeudiline lähenemine lastega tegelemisel, psühhoterapeudilised lähenemised autismi ravi koostisosana, autismispektriga õpilane koolis, tööst hooldusklassides, probleemne käitumine ja selle juhtimine;
- majasisestel koolitustel, Monika Salumaa koolitus, esmaabi koolitus;
- olen läbinud palju erinevaid koolitusi;
- PCS piltide kasutamine;
- vaimupuudega õpilaste käitumisprobleemid ja nende lahendamine;

3. Koolitusasutused või koolitajad, keda õpetajad olid nimetanud ühe korra

- Tartu kõrgem meditsiinkool;
- Porkuni kool;
- Heleni kool;
- Nordic centre for Welfare and social Issues;
- Camphill Community for young adults with special needs in Aberdeen, Scotland;
- Hubine Moons;
- Ülle Kuusik;
- Nordic Centre for Welfare and Social Issues, Hilton/perkins Programm (USA);
- Lääne-Viru Rakenduskõrgkool;
- Anne Raam;
- Ruuda Lind;
- Maris Maripuu,
- Liivia Tuvike;
- Kaili Palts;
- Annely Sootsi Koolitus;
- Mödriku Rakenduslik Kõrgkool.

4. Õpetajate jaoks kõige kasulikum koolitus koos põhjendusega

- AAC vahendid-saab kasutada ka toimetulekuõppes;

- eriline laps toimetuleku-ja hooldusklassis. Otsesed viited ja materjalid igapäevaseks tööks;
- tegevustahvlite koostamine – kasutamine;
- AAC vahendeid kasutan igapäevaselt oma töös õpilastega, samuti olen kasutanud Boardmarker programmi toimetuleku õpilastele laulusõnu õpetades;
- Birgit Kaasik – kõne-eelne kommunikatsioon,
- konduktiivmeetod- üks tulemuslikumaid;
- eriline laps hooldus -ja toimetulekukoolis, probleemne käitumine ja selle juhtimine;
- probleemne käitumine ja selle juhtimine – praktilisi töövõtteid õpetav koolitus.

5. *Õpetajate kirjeldused nende jaoks igapäevases töös kõige kasulikuma koolituse sisust*

- piktogrammide, suhtlustahvlite ja -raamatute koostamine;
- meelde jääb see koolitus, kus on ka lapsed ja nendega saab ise teha või siis vaadata praktilisi ülesandeid või õppetust;
- koolitus viidi läbi koostöös Tallinna Ülikooli ja Astangu Rehabilitatsiooni Keskusega. Toimusid teoreetilised loengud ja praktilised tunnid Astangu Keskuses kohapeal; Näidati lähemalt tööd interaktiivse tahvli kasutamisel ja osaleda oli võimalik rühmatundides;
- jagati kogemusi ja teadmisi AAC võimaluste kohta. Peamiselt tegevustahvlid ja nende kasutamine;
- tutvustati ja õpetati suhtlusraamatu kasutamist, suhtlustahvlite koostamist lähtudes erinevatest teemadest;
- AAC-loengu vormis, näitlike vahenditega, konduktiivõpe – kogemuste jagamise vormis ja näitlike materjalidega;
- palju erinevaid teoreetilisi ja praktilisi teadmisi/oskusi, erinevate psühholoogide erinevaid vaatenurki;
- autism, probleemne käitumine, arenguprofiili koostamine, TEACCH programm, juhendamine, PECS –süsteem;
- näidati, kuidas koostada tegevuskava ning kasutada PCS-pilte ning korvisüsteemi;
- füsioterapeudilt sain häid soovitusi;
- käitumise ja emotsionaalse vanuse seotus ja sellest lähtuv käitumise korrigeerimine;

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Helen Luik (sünnikuupäev: 26.02.1975)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Hooldusklassis kasutatavad õppemeetodid,

mille juhendaja on Kristel Palgi,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 09.01.2015

